



**Regina Aparecida
Berardi Osório**

**A poesia promovendo o trabalho integrado e
colaborativo na escola: uma contribuição à
formação de professores da Educação Básica**



**Regina Aparecida
Berardi Osório**

**A poesia promovendo o trabalho integrado e
colaborativo na escola: uma contribuição à
formação de professores da Educação Básica**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, e do Doutor António Manuel dos Santos Ferreira, Professor Associado com Agregação do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente

Doutor João Manuel Nunes Torrão
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor António Manuel dos Santos Ferreira
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro (coorientador)

Doutor José Cândido de Oliveira Martins
Professor Associado da Universidade Católica Portuguesa

Doutor Adilson de Angelo
Professor Adjunto II da Universidade Estadual de Santa Catarina

Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Preciosa Teixeira Fernandes
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Thomaz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

Agradecimentos

Aos meus pais que me proporcionaram a oportunidade de prosseguir os estudos em tempos tão difíceis.

À Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, minha orientadora e amiga, pela sua dedicação, encorajamento e partilha constante de conhecimentos.

Ao Professor Doutor António Manuel dos Santos Ferreira, meu coorientador, que desde o mestrado tem acompanhado minha trajetória e nunca deixou de acreditar em mim.

A todos os professores e funcionários da Universidade de Aveiro que sempre me apoiaram e tornaram possível a realização do meu trabalho.

Aos professores e futuros professores que, participando comigo do projeto de investigação ação, possibilitaram a sua realização, contribuindo dessa forma para a partilha de conhecimentos e para nosso próprio crescimento pessoal.

A todos os amigos e colegas brasileiros, portugueses e de outras nacionalidades pelo apoio e incentivo durante esta longa jornada.

Ao Vicente, que já não está entre nós, pelos filhos maravilhosos e pelo encorajamento no exercício da minha profissão.

Aos meus filhos e netos pela compreensão e apoio. A eles dedico este trabalho.

Ao infinito amor de Deus que me deu coragem para concluir mais esta etapa.

Palavras-chave

Poesia/abordagem da poesia, integração curricular, trabalho colaborativo, formação de professores, investigação-ação.

Resumo

Este estudo, desenvolvido através de uma investigação-ação, busca aprofundar a compreensão sobre o papel da poesia e de sua abordagem associado à integração curricular e ao trabalho colaborativo, em programas de formação de professores, inicial e continuada, visando à mudança de uma prática docente *solitária* para uma prática mais reflexiva e *solidária*. Esta investigação desenvolveu-se em uma escola pública de São Paulo - Brasil, com professores de diferentes disciplinas, coordenação pedagógica e estagiários do curso de Letras de duas universidades privadas. Com o propósito de contribuir para o debate, associamos o estudo teórico à investigação empírica, numa investigação-ação, recorrendo à observação participante e às entrevistas semiestruturadas. Elegemos para este trabalho três grandes eixos e suas respectivas referências teóricas: i) formação de professores; ii) currículo e desenvolvimento curricular; e iii) poesia e abordagem da poesia. Com base nesses eixos, elaboramos e desenvolvemos o estudo empírico que nos mostrou sua relevância através dos resultados obtidos: viabilidade de construção e implementação de projetos interdisciplinares nas escolas da rede pública; importância da interação entre professores e restante comunidade escolar; humanização do ambiente escolar; protagonismo de professores e alunos. Mostrou-nos também algumas limitações, especialmente o pouco investimento e apoio das equipes de gestão ao desenvolvimento de projetos integrados, assim como a falta de tempo necessário à construção de ambiente propício à criação da cultura de colaboração docente. Esperamos ter contribuído, através deste projeto, para que um novo olhar seja lançado aos programas de formação, inicial e continuada, de professores, menos tecnicista, mais crítico e reflexivo, mais solidário e integrado, mais humanizado e democrático, bem como à potencialidade da poesia/abordagem da poesia nesses contextos.

Keywords

Poetry/poetry approach, curricular integration, teacher collaboration, teacher education, action-research.

Abstract

This action-research project aims to deepen the understanding of the role of poetry and its approach towards curriculum integration and teacher collaboration under teacher education programs oriented to turn an isolated teaching practice into a more reflective and supportive one. The research took place in a Brazilian public school situated in São Paulo and involved teachers of several subjects, middle leaderships and pre-service teachers of Language Arts of two private universities. The investigation-action approach was conducted with resources to participant observation and semi-structured interviews. To this study we elected three main areas and their respective theoretical references: i) teacher training; ii) curriculum and curriculum development; and iii) poetry and poetry approach. Based on these theoretical standpoints, it was designed and developed an empirical project that, through its results, highlighted: the viability of design and development of interdisciplinary projects in public schools; the importance of the interaction between teachers and school community; the humanization of school climate; and the exercise of teachers' and students' leadership. The action-research project also pointed out some limitations, particularly the school leaderships' lack of support to development of integrated projects. The short time to enable a teacher collaboration culture was another limitation. It is expected that this study could bring a new perspective to in-service and pre-service teacher education programs, less technician, more critical and reflective, more collective, more integrated, more participative and more democratic, as well as the potential of poetry/poetry approach in these contexts.

ÍNDICE

PARTE I

Introdução	1
-------------------------	----------

Capítulo 1. Formação de professores	9
--	----------

1. Educação/formação e seus conceitos	11
1.1 A formação: da era moderna aos nossos dias	12
1.2 Educação formal: uma nova configuração de escola	14
1.3 A Educação e a sociedade pós-moderna	16
1.4 Os professores e sua formação	18
1.5 Paradigmas de formação	23
1.5.1 Paradigma tradicional – racionalidade técnica	25
1.5.2 Um novo perfil de professor – um novo paradigma?	26
1.5.3 Dimensões da formação docente.....	28
1.5.4 Paradigma emergente – racionalidade crítico-reflexiva e emancipadora	33
1.5.5 Mudança de paradigma: uma solução?	35
2. Formação de professores no Brasil	39
2.1 Formação inicial no Brasil	45
2.1.1 Mudanças desejadas na formação inicial	50
2.1.2 Estágio supervisionado	54
2.2. Formação continuada no Brasil	60
2.2.1 Legislação brasileira e a formação continuada	62
2.2.2 Vontade política e legislação promovem mudanças na formação de professores?	65
2.2.3 Professor aprendiz - sujeito da sua formação	69

Capítulo 2. Desenvolvimento curricular	79
---	-----------

1. Currículo: origem e conceitos.....	81
1.1 Currículo e alguns de seus conceitos	81
1.2 Origens e evolução do currículo.....	84
1.3 Propostas curriculares: alguns avanços, poucas mudanças	87

2. Desenvolvimento e gestão do currículo	94
3. Reconceituar e ressignificar o currículo – tarefa possível?	96
4. A integração curricular	104
4.1 Diferentes níveis de integração curricular.....	109
4.1.1 Interdisciplinaridade: seus conceitos e sua complexidade	111
4.1.2 Interdisciplinaridade: uma solução?	113
4.1.3 Interdisciplinaridade e transversalidade ou interdisciplinaridade transversal?	117
4.1.4 Transversalidade na didática de Língua Portuguesa	122
5. Trabalho Colaborativo	123
5.1 A integração curricular e a interdisciplinaridade através do trabalho colaborativo	124
5.2 Coletivo colaborativo ou colegiado?	128
5.3 Colaboração: uma exclusividade docente?	131
Capítulo 3 – Poesia e abordagem da poesia	139
1. Poesia – sua complexidade e conceitos	141
1.1 As palavras e sua importância para o texto poético	148
1.2. Poesia e poema: conteúdo e forma?	150
1.3. A recepção do texto poético	153
2. A poesia de volta à sala de aula	155
2.1 É possível ensinar poesia?	156
2.2 Por que ensinar poesia?	158
2.3 Quando ensinar poesia?	163
2.4 A abordagem do texto poético	164
2.5 Dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem da poesia	172
2.6 E no Brasil, o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais?	173

PARTE II

Capítulo 4. Metodologia de investigação 175

Introdução 177

1. Paradigmas e metodologias de investigação 178

1.1 Abordagem qualitativa na investigação em Ciências Sociais 183

1.1.1 A opção por uma abordagem qualitativa 187

1.2 Investigação-ação – nosso caminho 189

1.2.1 A investigação-ação e a educação 191

1.2.2 Ciclos de investigação 192

1.2.3 Por que investigação-ação 194

1.2.4 Mudanças pretendidas 196

1.2.5 O exercício da reflexão a serviço da mudança 198

1.2.6 Atuação de investigadores e demais participantes na investigação-ação 200

1.3 Recolha de dados - recursos metodológicos 201

1.3.1 A observação participante 201

1.3.2 As entrevistas semiestruturadas 203

1.3.2.1 Os entrevistados 206

1.4 Procedimentos metodológicos: opção pela análise de conteúdo 207

1.4.1 Processo de organização e desenvolvimento da análise 209

Capítulo 5. Trabalho empírico 215

Introdução 217

1. Estudo exploratório 219

1.1 Caracterização dos entrevistados 220

1.2 Descrição e análise das categorias 222

1.3 Síntese do estudo 239

2. Início da investigação-ação 241

2.1 1º ciclo de investigação-ação (2012)..... 241

2.1.1 Caracterização do contexto escolar 242

2.1.2 Providências preliminares	247
2.1.3 Tratamento dos dados relativos ao 1º ciclo da investigação-ação.....	261
2.1.4 Descrição e análise das categorias	262
2.1.5 Síntese e reflexões teóricas	288
2.2 2º ciclo de investigação-ação (2013)	291
2.2.1 Tratamento dos dados relativos ao 2º ciclo da investigação-ação	302
2.2.2 Descrição e análise das categorias	304
2.2.3 Síntese e reflexão teórica do 2º ciclo	338
2.3 Do 1º para o 2º ciclo de investigação-ação – o que mudou?	345
Considerações finais	351
Bibliografia	357
Pesquisa na Web	383

Índice de quadros

Quadro 1. Modelos de formação – adaptado de Garcia (2009)	22
Quadro 2. Dimensões da formação docente	30
Quadro 3. Cultura colaborativa docente “forte” (Lima, 2002, p. 54)	130
Quadro 4. Funções da Literatura – baseado em Matos (1999)	144
Quadro 5. Abordagens da poesia em sala de aula - diversos autores.....	166
Quadro 6. Estratégias para o ensino de poesia (adaptado de Ribeiro, 2006)	167
Quadro 7. Distinção entre investigação quantitativa e qualitativa	186
Quadro 8. Investigação quantitativa e qualitativa	186
Quadro 9. Distinção entre investigação qualitativa e quantitativa	187
Quadro 10. Tipos de investigação-ação	194
Quadro 11. Atitudes desejáveis de investigadores e participantes em investigação- ação	200
Quadro 12. Objetivos da investigação	217

Quadro 13. Questões de investigação	218
Quadro 14. Temas e objetivos das entrevistas	220
Quadro 15. Caracterização dos participantes do estudo exploratório	221
Quadro 16. Categorias, subcategorias e indicadores – estudo exploratório	222
Quadro 17. Caracterização do contexto escolar	242
Quadro 18. Propostas das 3 oficinas de formação	251
Quadro 19. Participantes do 1º ciclo de investigação-ação.....	253
Quadro 20. Temas e objetivos para as entrevistas de avaliação do projeto de poesia	261
Quadro 21. Caracterização dos entrevistados ao final do 1º ciclo da investigação- ação.....	262
Quadro 22. Categorias, subcategorias e indicadores – 1º ciclo	263
Quadro 23. Participantes do 2º ciclo de investigação-ação	292
Quadro 24. Temas e objetivos norteadores das entrevistas semiestruturadas do projeto de poesia – 2º ciclo de IA	302
Quadro 25. Caracterização dos entrevistados participantes do 1º e do 2º ciclos de IA	303
Quadro 26. Caracterização dos entrevistados participantes apenas do 2º ciclo de IA	303
Quadro 27: Categorias, subcategorias e indicadores – 2º ciclo de IA	304

Índice de Figuras

Figura 1. Proposta para o projeto de investigação	7
Figura 2. ALACT: modelo de formação docente proposto por Korthagen (2011)	24
Figura 3. Design metodológico – projeto de doutoramento	189
Figura 4. Espiral de Ciclos da Investigação-Ação (adaptado de Kemmis, 1989)	193
Figura 5. Fases da investigação-ação	241
Figura 6. Objetivos da proposta de formação	249

Anexos

1. Guiões de entrevistas para estudo exploratório
 - 1.1 Transcrições das entrevistas – estudo exploratório
2. Apresentação do projeto de doutoramento para a equipe da escola em estudo
3. Proposta para módulos de formação docente
4. Módulos de formação desenvolvido com a equipe da escola em estudo
 - 4.1 Avaliação das oficinas de formação
5. Cartas de apresentação pedido de colaboração
6. Registos das reuniões realizadas no 1º ciclo da investigação-ação
7. Resultados do SARESP 2011
8. Poetas e poemas pesquisados
9. Questionário aplicado aos alunos do 9º ano
10. Projeto de poesia – enviado Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
11. Alguns poemas produzidos pelos alunos do 9º ano
12. Visita ao Museu da Língua Portuguesa - em São Paulo
13. Fotografias da apresentação dos alunos no encerramento da 1ª edição do projeto
14. Guiões de entrevistas do 1º ciclo da investigação-ação
 - 14.1 Transcrições das entrevistas – 1º ciclo da investigação-ação
15. Registos das reuniões realizadas no 2º ciclo da investigação-ação
16. Poema “Calçada de Carriche”, de António Gedeão
17. Evento “Café com poesia”
18. Participação no IV Congresso Brasileiro de Educação
19. Fotografias do encerramento do projeto de poesia – 14/junho/2013
20. Guiões de entrevistas do 2º ciclo de investigação-ação
 - 20.1 Transcrições das entrevistas – 2º ciclo da investigação-ação
21. NVivo – Relatórios

Abreviaturas utilizadas

ATPC	Aula de trabalho pedagógico coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CS	Ciências Sociais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DP	Desenvolvimento Profissional
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
IA	Investigação-ação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PP	Prática Pedagógica
RFP	Referenciais para Formação de Professores
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
TC	Trabalho Colaborativo

Introdução

O trabalho ora apresentado é fruto da necessidade de, ao final de mais de 30 anos de contato com o contexto escolar, apresentar uma pequena contribuição à área de Educação, a qual dediquei boa parte da vida.

O começo da carreira foi tão difícil quanto continua sendo para os novos professores. Onze anos após o término da licenciatura em Letras (1972), foi o tempo despendido para adquirir coragem e enfrentar a sala de aula, instrumentalizada com livros didáticos, uma caixinha nova de giz (presente do marido) e uma sensação muito estranha pelo corpo todo.

Nunca, entretanto, em outras atividades profissionais até então exercidas, senti tanto prazer quanto naquele primeiro dia de aula, 10 de março de 1983.

Fui, a partir de então, “aprendendo ao ensinar”, como bem diz Paulo Freire, e, paralelamente ao ensino da gramática (ao qual me sentia obrigada), investia, com os alunos, na leitura, na produção e na interpretação de textos. Gostava de trabalhar com pequenos poemas, de Oswald de Andrade, de Carlos Drummond, de Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, entre outros grandes poetas brasileiros, além dos nossos românticos e de alguns parnasianos, simbolistas e árcades, e arriscava com os alunos uma leitura dos sonetos de Camões e dos poemas mais conhecidos de Fernando Pessoa.

Percebia, muitas vezes, que o retorno dos alunos era mais positivo quando as atividades eram motivadas pela poesia do que pelos longos textos dos livros didáticos. Assim também eu, que havia estudado a literatura, mais no curso Clássico (ensino secundário) do que na faculdade de Letras, fui aprofundando meus próprios conhecimentos.

Foram quinze anos na sala de aula, no contato diário com os alunos de Ciclo II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio... uma paixão.

Outros treze anos foram dedicados à direção de uma única escola dos Ciclos I e II, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, um desafio que abracei e enfrentei também com muita paixão.

Tomei consciência, nesse período, de que era responsável por todos os alunos da escola, mas também pelos funcionários e professores que efetivamente eram os que a faziam

funcionar. Por isso, adotamos uma proposta de gestão democrática (também porque é esse nosso perfil) e gerimos aquela escola, desde o início, com toda a comunidade escolar.

Cedo percebemos que tudo ficava mais fácil quando todos colaboravam e o faziam sem pressão e sem se sentirem obrigados a isso. Éramos uma equipe.

As atividades culturais, a literatura, as diversas manifestações artísticas estiveram sempre presentes em nosso dia-a-dia, bem como nossa alegria no ambiente de trabalho, e muitas vezes fora dele.

Tivemos, entretanto, a oportunidade de observar, ao longo do tempo, na escola pública, em São Paulo, como os programas de capacitação docente estavam distantes da realidade do cotidiano escolar, uma vez que, frequentemente, os professores eram convocados e passavam horas e horas em cursos e palestras que nada lhes acrescentava, pois, na sala de aula, a rotina continuava a mesma. Eram ações isoladas, fragmentadas que sequer contribuíam para o aprofundamento da própria disciplina. Um investimento mal feito.

Por isso, não era possível chegar à aposentadoria sem, de alguma forma, partilhar experiências na forma de um projeto de doutoramento que refletisse esse espírito, essa convicção de que a formação de professores deve ser solidária e que Educação se faz em parceria, conscientemente, democraticamente.

Não foi fácil para alguém que se entregou de corpo e alma à prática pedagógica (confesso que mais por intuição e por inspiração em alguns poucos, mas fantásticos homens da nossa Educação como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Rubem Alves) elaborar um projeto de doutoramento. Havia uma proposta muito clara para mim, entretanto, escrevê-la num formato que pudesse ser defendido e avaliado foi um dos mais difíceis desafios da minha carreira.

Meu projeto foi tomando corpo, foi sendo entendido, passou de uma ideia para uma proposta concreta da qual não pude mais fugir: uma proposta que tinha a intenção de contribuir de alguma forma para a formação inicial e continuada de professores. A poesia trouxe-me a inspiração. Dediquei-me ao projeto, novamente com paixão, e tentei fazer com que outras pessoas também por ele se apaixonassem. Algumas se apaixonaram.

Propusemo-nos, portanto, desenvolver uma *investigação-ação* (IA) com o objetivo de, através da concepção, desenvolvimento e avaliação, em dois ciclos, de uma ação de formação docente, contribuir para a discussão sobre a mudança da prática pedagógica ainda calcada em modelos conservadores que vêm, cada vez mais, desestimulando os estudantes ao acesso ao conhecimento.

Assim, este projeto fundamentou-se no trabalho colaborativo e na interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento imposta pelo sistema disciplinar. Buscamos, dessa forma, promover a integração curricular motivada pela poesia e pelo ensino da poesia.

Optamos por incluir, nesse projeto, alunos estagiários de licenciatura visando a promover a aproximação teoria-prática num processo de ação-reflexão-ação, indispensável ao trabalho pedagógico, cujo desenvolvimento relaciona-se intimamente à formação profissional e pessoal dos sujeitos.

O investimento no trabalho coletivo interdisciplinar, num ambiente de colaboração e interação, com a participação de futuros professores, pareceu-nos uma alternativa viável à mudança pretendida (Nóvoa, 2009). Assim, e com essa confiança, desenvolvemos este projeto.

Nesta investigação, nosso principal objetivo foi compreender como (e se) é possível, através de um projeto de poesia, construído de forma interdisciplinar e colaborativa, contribuir para uma mudança na prática pedagógica que possa torná-la reflexiva, criativa, transformadora e emancipadora (Alarcão, 1996; 2000; Freire, 1996; Pimenta, 2011b; Veiga e Viana, 2012).

Tivemos ainda como objetivos formativos específicos:

- Integrar professores e alunos de Letras na discussão sobre a possibilidade de se trabalhar de forma colaborativa e interdisciplinar;
- Proporcionar a oportunidade de aprofundamento no conhecimento de poesia e de suas potencialidades no ensino de alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- Instrumentalizar os participantes para o desenvolvimento de um projeto de poesia.

- Articular o ensino da poesia com o currículo escolar.

Acreditávamos que esses objetivos nos ajudariam a responder as questões de investigação que elaboramos com o propósito de compreender melhor a problemática da formação de professores no Brasil, bem como apontar algumas alternativas aos atuais modelos de formação observados.

As questões que nos conduziram neste estudo foram:

1. Que impactos à prática docente pode causar o desenvolvimento de um projeto de poesia construído colaborativamente visando à integração curricular?
 - 1.1 Como o trabalho colaborativo pode contribuir para a integração curricular?
 - 1.2 Que contribuições à integração curricular pode trazer a abordagem da poesia?
2. Qual a importância da inserção de propostas de integração curricular nos programas de formação (inicial e continuada) de professores da Educação Básica?
3. De que forma o processo de integração curricular pode contribuir para aprendizagens mais significativas que levem, simultaneamente, à melhoria dos processos de formação de professores e à mudança da prática pedagógica na Educação Básica?
 - 3.1 Como viabilizar a transposição do currículo oficial para o currículo real garantindo-se a integração curricular na Educação Básica?

Na busca por respostas a estas questões, elegemos, inicialmente, para aprofundamento teórico, três grandes temas: *Formação de Professores*, *Desenvolvimento Curricular* e *Poesia e Abordagem da Poesia*. Propusemos, a seguir, um estudo exploratório, através de entrevistas semiestruturadas com dois professores, um coordenador pedagógico e um aluno de licenciatura (estagiário de Letras), sobre as representações que esses sujeitos têm sobre prática pedagógica, gestão e desenvolvimento curricular e o ensino da poesia, para compreender melhor as necessidades de um projeto de formação.

Após a análise dos dados obtidos nesse estudo, passamos ao trabalho empírico, cuja metodologia adotada, a *investigação-ação* (IA), desenvolveu-se em dois ciclos, entre 2012 e 2013, cujos resultados relatamos no capítulo dois, da segunda parte desta tese.

O texto completo deste trabalho encontra-se organizado em duas partes: a primeira parte com três capítulos correspondentes aos temas já referidos, e a segunda parte com dois capítulos: *Metodologia de Investigação e Projeto Empírico*, compreendendo a análise de dados e a apresentação dos resultados. Concluimos com as considerações finais.

A primeira parte tem início com o capítulo *Formação de Professores* que está dividido em duas partes. Apresentamos, na primeira parte, a formação docente numa abordagem mais geral, em que focamos os conceitos de formação e educação; a educação formal e seu papel social; o perfil do professor no mundo contemporâneo; os paradigmas de formação docente - do paradigma ainda dominante ao paradigma emergente; a prática reflexiva. Em seguida, na segunda parte, passamos a apresentar um quadro geral da *formação de professores no Brasil*, começando por uma breve contextualização sobre o sistema educativo brasileiro, passando pela formação inicial docente, com enfoque no estágio supervisionado das licenciaturas, finalizando com aspectos da formação continuada de professores, incluindo a legislação brasileira, que orienta o sistema educacional no país, e os parâmetros curriculares nacionais. Pretendemos, dessa forma, discutir os papéis da escola e do professor, bem como a necessidade de rompimento com modelos de formação ultrapassados e ineficazes, baseados na racionalidade técnica ainda predominante em diversas propostas e em diferentes contextos, como referenciam vários autores.

No segundo capítulo, *Desenvolvimento Curricular*, destacamos diversos conceitos de currículo e suas origens, falamos sobre desenvolvimento e gestão curricular, sobre a importância da ressignificação do currículo pelo viés da integração curricular através da interdisciplinaridade e da transversalidade, viabilizadas pelo trabalho colaborativo docente. Fundamentamos, dessa forma, teoricamente a proposta de integração curricular muito presente no projeto que desenvolvemos.

O terceiro capítulo, *Poesia e Abordagem da Poesia*, divide-se também em duas partes: na primeira parte discutimos os diferentes conceitos sobre poesia apresentados por teóricos literários e por poetas de diferentes períodos literários e de diferentes nacionalidades; na segunda parte, apresentamos estudos sobre a relevância da abordagem da poesia nas salas de aula. Buscamos estabelecer a relação entre o ensino da poesia e as orientações contidas nos parâmetros curriculares brasileiros. Nesta parte, apresentamos ainda estudos teóricos sobre a importância da recepção do texto poético. Pretendemos, nesse

capítulo, mostrar as diferentes dimensões da poesia e como ela pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, bem como apresentamos diversas possibilidades de abordagem do texto poético com alunos de quaisquer níveis de escolaridade.

Iniciamos a segunda parte do trabalho com o capítulo *Metodologia de Investigação* que fundamenta a opção metodológica para o desenvolvimento do trabalho empírico: a IA. Discutimos, nesse capítulo, os paradigmas de investigação, bem como justificamos a abordagem qualitativa adotada; apresentamos diversos conceitos de IA; discutimos os ciclos de investigação que constituem uma IA; justificamos a escolha da IA pela necessidade de mudança paradigmática na formação de professores. Falamos sobre o processo de recolha de dados através da observação participante e de entrevistas semiestruturadas, bem como sobre a escolha das amostras. Justificamos a opção pela análise de conteúdo e detalhamos os procedimentos metodológicos de tratamento e análise dos dados.

Em seguida, apresentamos o *Projeto Empírico* realizado, que teve início com um estudo exploratório. Caracterizamos o contexto onde se desenvolveu o projeto, bem como seus participantes. Descrevemos os dois ciclos de IA, as avaliações realizadas através de entrevistas semiestruturadas que foram, posteriormente, submetidas à análise de conteúdo, e relatamos as mudanças ocorridas de um ciclo para o outro.

Por fim, apresentamos a síntese do estudo e as considerações finais.

O quadro a seguir reflete a proposta do nosso trabalho:



Figura 1. Proposta para o projeto de investigação

Capítulo 1. Formação de professores

Percorrendo caminhos...

1. Educação/formação e seus conceitos

“O ser humano habita significações feitas a partir de sua interação e comunhão com o circundante. Essa construção é constitutivamente social. O mundo é sempre constituído com os outros. Por isso, surge de um ato coletivo de sinergia e amor [...] os seres humanos estão sempre entrelaçados uns nos outros” (Boff, 1998, p. 126).

Falar em formação implica discutir que concepção se tem sobre o ato de formar (formar-se). Quem forma quem? Como (se) formar? (Placco & Silva, 2011).

De acordo com o dicionário Aurélio (*apud* Veiga & Viana, 2012), formação, do latim *formare*, é “o ato ou modo de formar”, que significa “dar forma a algo; ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar forma; educar” (pp. 19-20). Pode-se observar que este verbo, além de significar “dar forma a algo”, também é entendido como sinônimo de “educar”, como se educar também fosse “dar/tomar a forma”. Para Zabalza (1992), formar tem duplo significado: o de modelagem e o de conformação.

Segundo este autor,

“Formar = modelar. Partindo dessa definição, a formação busca ‘dar forma’ aos indivíduos. Eles são formados na medida em que são modelados, isto é, são transformados no tipo de produto que se toma como modelo.

Formar = conformar. Esse segundo desvio do sentido original é, se possível, ainda mais grave. Nesse caso, a intenção é fazer com que o indivíduo aceite e conforme-se com o planejamento de vida e de atividades para o qual foi formado. Logo, o processo de homogeneização, as condições de mercado de trabalho e a pressão dos empregadores levam a pessoa a ter que se ‘conformar’” (Zabalza, 1992, p. 40).

Como se percebe, ambos conceitos não correspondem àquilo que, no geral, se acredita ser o ideal para a formação de qualquer cidadão. Por isso, existe uma necessidade cada vez mais evidente de que se aprofundem os estudos sobre os rumos que vem tomando a educação por todo o mundo, uma vez que se trata de um importante elemento da formação humana. Por isso, e para evitar que a formação desejada seja tida como treinamento/modelagem, torna-se imprescindível discutir diferentes concepções que permitam romper com essa ideia de formação/educação modelar (Alarcão & Tavares, 2001) ou conformativa.

Por tratar-se a formação pessoal e profissional dos sujeitos de um processo de desenvolvimento inerente ao ser humano, que tem início na mais tenra idade e se prolonga por toda a vida, e que se dá num processo contínuo e progressivo (Veiga & Viana, 2012), a proposta de formar alguém deve basear-se numa construção interativa em que o *aprendente* seja o principal protagonista, pois, como afirma Paulo Freire (1987, p. 52), “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Para Freire, a formação do ser humano ocorre na interação com o outro, num processo de socialização constante.

Como não se pode desvincular educação e formação, deve-se considerar ainda que a formação profissional está intimamente associada à formação pessoal (Nóvoa, 1999), pois ao se desenvolver profissional e coletivamente, no ambiente de trabalho, a bagagem acumulada ao longo da vida pode influenciar o comportamento profissional, ao mesmo tempo em que enriquece o cidadão, ética, política e socialmente, nesse percurso, extrapolando os limites da sua formação pessoal.

A formação é, assim, esse processo dialético em que, ao contribuir-se para a formação do outro, se dá continuidade à formação, não só profissional, mas pessoal, de cada um (Day, 2001; Rios, 2003; Roldão, 2005).

1.1 A formação: da era moderna aos nossos dias

Sob a inspiração de Locke, defensor do racionalismo empirista, que, na era moderna, sustentava a tese de que o conhecimento científico deveria ser adquirido pela transmissão desse conhecimento acumulado, pois, segundo esse filósofo, todos nascem uma “tabula rasa” que deve ser preenchida (Locke, 1999), a concepção de educação, de que se deve encher o que está vazio, ainda permanece orientando o trabalho de escolas pelo mundo todo.

Mais recentemente (principalmente a partir das últimas décadas do século XX), vários estudos têm apresentado novos conceitos sobre “o como”, “o porquê” e “o quê” ensinar. Estes estudos reconhecem, especialmente, que a aprendizagem, através da interação com o outro, tem-se mostrado uma das mais eficazes formas de aprender, considerando-se que educação é um fenômeno social (Morin, 2002; Pimenta, 2000), contínuo e permanente (Freire, 1996; Nóvoa, 1997; 2002; 2007). Sendo assim, ensina-se num processo dialógico

em que o coletivo colabora de forma significativa nas aprendizagens individuais (Freire, 1985).

De acordo com Pimenta (2000), é na interação que o homem se humaniza e deve ser esta (a humanização do homem), a finalidade da educação. Coelho e Silva (1991), citado por Pimenta (2011a, p. 45), corrobora esta afirmação, pois, para este autor, “é através da educação que o homem se realiza como homem”, porque, segundo Rios (2003, p. 70), educar é “um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores”, elementos indispensáveis para atingir-se a formação necessária ao convívio em sociedade.

Esse processo educativo, segundo Libâneo (2011, p. 129), ocorre, portanto, “numa variedade de manifestações e atividades (sociais, políticas, econômicas, religiosas, familiares, escolares), por meio de distintas modalidades (intencional/não intencional, formal/não formal, escolar/extraescolar, pública/privada)”. Pode-se assim dizer que em todas as dimensões da vida existem processos educacionais, pois, como afirma Luckesi (2001, p. 30),

“A educação é um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social”.

Assim, importa conhecer os reais objetivos da educação e ter claras as opções que se fazem ao educar.

Tomaz (2007) reforça a importância da educação como via de transformação social. Essa ideia está ilustrada, em sua tese, nos trechos do texto produzido pela Comissão sobre a Educação para o século XXI, publicado pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO, 1966), nos quais se afirma que a educação “surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social [...] como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações”, promovendo “um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (Tomaz, 2007, p.11).

Apesar de tudo e diante da complexidade desse campo, em muitos contextos, os sistemas educativos ainda mantêm sua característica tradicional: estabelecem como se deve

formar(se), o que, de acordo com Alarcão e Tavares (2003), se constitui em uma maneira de educar que desconsidera a existência do sujeito aprendente, reforçando a ideia de que quem educa é o professor transmissor do conhecimento acumulado ao longo do tempo. Para Araújo (2004, p. 43), “alunos e alunas [continuam sendo] meros reprodutores daquilo que a sociedade decide que devem aprender”, e nesse estatuto inserem-se também os professores, pois nem mesmo estes possuem o estatuto de sujeitos do processo educativo, pois são sempre outros que projetam e definem os programas educacionais e os currículos nacionais, definindo “o quê” e “o como” se deve ser ou fazer em sociedade. Trata-se, como afirma Araújo (2004, p. 44), de um modelo educativo, inspirado no cartesianismo e no positivismo, que se encontra “atrelado a concepções de que o papel do ser humano na escola e no campo científico é o de interpretar a natureza, a sociedade, a cultura e as relações humanas, que já estão preestabelecidas e predeterminadas, esperando apenas para serem decifradas”, o que não corresponde mais às atuais expectativas da formação dos cidadãos.

1.2 Educação formal: uma nova configuração de escola

Ao reconhecer-se que a educação é um processo permanente e que se desenvolve interativamente, podemos afirmar também que a escola é um espaço privilegiado de construção do conhecimento, embora não o único.

A esse respeito, Brandão (1985, p. 9) manifesta-se, afirmando que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante”, embora, e de acordo com diversos autores, o professor, na sua área de atuação, o magistério, deva ter seu estatuto de sujeito reconhecido.

O processo educacional é, pois, complexo e varia de acordo com as necessidades do grupo dominante. À escola atribui-se, então, a função de promover a educação formal, sistematizada e por vezes excessivamente burocratizada, a qual vem reproduzindo, ao longo do tempo, as relações de dominação presentes na sociedade.

A partir das últimas décadas do século XX, com a conquista da universalização do ensino, as escolas tiveram que se adequar a uma situação inusitada e irreversível que foi o ingresso, às suas salas de aula, de uma massa heterogênea de alunos, com diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. Acrescente-se a isso o processo de inclusão das

crianças portadoras de necessidades especiais às salas comuns, que vem se efetivando nas últimas décadas, e teremos uma ideia do desafio que se coloca a esta instituição na atualidade (Tardif & Lessard, 2005).

De acordo com Nóvoa (2009, p. 53),

“A expansão da “escola de massa” é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX. Ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social”.

Dada esta sua nova configuração institucional, seria possível à escola retornar aos modelos antigos e perversos, onde só se admitiam alunos considerados “normais” e, comprovadamente capazes de aprender, retomando seu caráter eminentemente seletivo e elitista? Seria um equívoco o processo de inclusão? Deveria a escola mudar seu caráter de instituição ensinante para exercer um papel puramente assistencial? Ou deveria passar por uma reconfiguração do seu papel social?

Sem dúvida, está na reconfiguração do papel social da escola a resposta para este novo modelo de sociedade que exige cada vez mais o respeito pelos seus direitos democráticos.

O despreparo perante a universalização do ensino, para Nóvoa (2009, p. 64), embora conquista social importante, traduziu-se em “uma enorme pobreza teórica e prática”, que significou o rebaixamento do nível de ensino, revelando um desafio ainda maior: recolocar-se, hoje, a aprendizagem como principal foco das preocupações educativas.

Os estudos deste autor retratam situações análogas ao atual cenário educacional brasileiro no que diz respeito, principalmente, à Educação Básica (EB), oferecida pelas escolas públicas de Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) que, segundo suas afirmações, desviaram-se de sua função prioritária de promover a aprendizagem ao assumir um papel assistencial e compensatório, decorrente da demanda social por projetos de prevenção e de orientação de diversas ordens, tendo em vista as atuais condições socioeconômicas e financeiras de grande parte da população. Por isso, vem-se delegando ao professor a incumbência de exercer diferentes papéis para os quais sequer tem este a habilitação específica, seja o de psicólogo, conselheiro, ou mesmo fazendo-o assumir responsabilidades que prioritariamente são da família (Estrela, 2002; Nóvoa, 2009).

Assim, ao tentar “encarregar-se da formação das crianças em todas as dimensões de sua vida”, a escola, de acordo com Nóvoa (2009, pp. 55-56), “assumiu este programa impossível e acreditou que o podia cumprir. Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das prioridades” e mergulhou na *crise* que hoje enfrenta.

Pode-se, por isso, afirmar que a escola pública (em muitos países, incluindo o Brasil) não tem conseguido responder aos desafios que se lhe colocam por motivos diversos, que vão desde a formação de seus profissionais, seja inicial ou continuada, ainda alicerçada no paradigma da racionalidade técnica, de inspiração positivista, que insiste em promover a fragmentação do conhecimento, predominante desde o século XIX, até a intencionalidade do próprio sistema, que insiste em manter o *status quo*. Assim, e contraditoriamente, esse microcosmos, que é a escola, continua a seu modo retardando a transformação social, “cantada em versos e em prosa” nos discursos oficiais.

Dessa forma, e apesar de avanços significativos no campo teórico que orientam para práticas pedagógicas reflexivas e integradoras, o ensino, na sala de aula continua, de modo geral, reproduzindo o secular pensamento dominante, como afirmava Roldão (2000, p. 72), na passagem do milênio: “quase nada da matriz organizacional inicial foi alterado no essencial”. A escola continuava (e continua) mantendo sua estrutura organizacional praticamente inalterada em quaisquer de suas dimensões: física, administrativa, pedagógica ou na gestão de pessoal. Segundo Roldão (2000), “subsiste praticamente intocado o modo de a escola se organizar como estrutura institucional, fonte primeira e essencial do desajuste à situação que hoje existe de facto” (p. 72). Usando uma metáfora, a autora reforça, “com um pouco de ironia, que o figurino usado pelos actores é do princípio do século para uma festa de passagem do milênio...” (Roldão, 2000, p. 72).

1.3 A Educação e a sociedade pós-moderna

“Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral” (Gadotti, 2000, p.8).

De acordo com o pensamento marxista, a Educação tem servido, historicamente, aos interesses de uma classe dominante e, por isso mesmo, permanece constantemente imersa em conflitos, consequência da correlação de forças na sociedade. De acordo com Abrantes (2011, p. 5), “As diferenças entre inconciliáveis projetos societários e distintos interesses, que se encontram articulados com a prática social, se expressam como luta entre classes sociais, sintetizando em particulares momentos históricos a correlação de forças entre capital e trabalho”. Tensões como essas ocorrem, conforme o autor, em diversos campos da vida social, inclusive nas atividades educativas, onde “A desigualdade inerente à organização da produção e suas contradições acabam tendo sua expressão”. Assim, “a educação escolarizada constitui o modo dominante de relação dos indivíduos com o saber sistematizado, possibilitando que, no seu interior, desenvolvam-se capacidades práticas e teóricas” (Abrantes, 2011, p. 3).

A educação vem, dessa forma, ao longo do tempo, se adequando para atender aos interesses que vão também se alternando de acordo com as mudanças no cenário político-econômico mundial.

O mundo globalizado que, a partir das últimas décadas do século XX, vem sofrendo profundas transformações, com o desenvolvimento das novas tecnologias e a consequente mudança nas relações sociais, políticas e econômicas, passa a exigir novos modelos educacionais que lhe tragam respostas aos desafios advindos de sua nova configuração (Hargreaves, 1998; Morin, 2004). Segundo Teodoro (2010, p. 41), o neoliberalismo que assume neste contexto um papel hegemônico, por ser “mais do que uma teoria económica, [...] deve ser estudado como uma nova ordem social e uma tecnologia de governo favorável aos mais poderosos”, o que implica uma reação das forças que visam à defesa de direitos iguais para todos.

Após os grandes movimentos sociais e políticos do leste europeu, depois da queda do muro de Berlim, a *era da informação*, na qual fomos mergulhados, trouxe “um tempo de expectativas, de *perplexidade* e da crise de concepções e paradigmas” (Gadotti, 2000, p. 3), por essa razão, e mais do que nunca, a educação passa a representar importante instrumento de defesa das sociedades que, com a globalização, e paradoxalmente, correm o risco de tornar-se cada vez mais divididas e apartadas de seus direitos seja no plano social, seja no

cultural, político, econômico, religioso, o que tende a aprofundar o isolamento em que já se encontram.

Dessa forma, já não atendem a esse novo cenário global os sistemas educacionais concebidos com base no modelo de racionalidade técnica que desde o século XVI permeia a ciência moderna, inspirada no pensamento de Bacon e Descartes, principalmente, e que, reforçada pelo positivismo de Augusto Comte, no século XVII, “avança pela especialização”, tornando “O conhecimento tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide” (Sousa Santos, 1988, p. 64).

Se o que se pretende é realmente a garantia de igualdade de direitos, deve-se aspirar a uma mudança nos modelos de formação dos cidadãos baseados no tecnicismo e na especialização, pois, segundo Sousa Santos, o período pós-moderno ou contemporâneo deixa claro que essa fragmentação do conhecimento, através das disciplinas científicas, traz prejuízos à formação holística do ser humano, tornando, inclusive, o investigador “um ignorante especializado”, pois ao se ter o detalhamento das partes, perde-se a noção do todo.

1.4 Os professores e sua formação

“se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a poliformia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino” (Pombo, *apud* Nóvoa, 2008, p.21).

Durante quase todo o século XX, a maior parte dos estudos relacionados à Educação centraram-se na formação da criança e em entender o modo como as crianças aprendem, apoiados principalmente pelos estudos da Psicologia, da Biologia e da Sociologia. Grandes autores como Piaget, Vigotsky, Bruner, entre outros, produziram obras no campo da Psicologia Cognitiva que contribuíram para o aprofundamento dos estudos sobre como se constrói o conhecimento, permitindo assim que se desenvolvessem teorias que nortearam os programas educacionais (Nóvoa, 2009; Libâneo, 2011).

De acordo com Nóvoa (2009), esses estudos contribuíram para modificar o cenário educacional do início do século XX, que se caracterizava pela: “pouca atenção à infância”,

“pouca atenção ao jogo”, “pouca comunicação” e pelo “analfabetismo rural”. A partir da década de 20, então, sob influência dos ideais iluministas, com o suporte das Ciências Humanas (Psicologia, Psicopedagogia, Pedagogia Experimental e Infantil), surgiram diversas propostas que redirecionaram para a criança o foco dos projetos educativos. Para este autor, isso foi o que motivou o surgimento de diferentes projetos, destacando-se entre outros: a Escola Ativa, em que se propunha que a escola deixasse de ser puramente transmissiva; a Escola sob Medida, defendida por Claparède, cuja proposta consistia na criação de uma escola sob medida para a criança; a Escola Integral, defendida por Adolfo Lima. Nesse mesmo período, em 1932, no Brasil, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Lourenço Filho, intelectuais respeitáveis da história pedagógica brasileira, influenciados pelos ideais da Escola Ativa, encabeçaram a assinatura do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, movimento denominado Escola Nova, que se apoiou no pensamento pedagógico liberal, inspirado em ideais de igualdade de oportunidades de educação para todos, influenciado pelo pensamento de Dewey e de Durkheim (Aranha, 1996; Romanelli, 2003).

Sem dúvida, da contribuição de Dewey, surge uma nova “concepção do processo educativo como atividade interna do sujeito em interação com o meio” (Libâneo, 2011, p. 105), o que de fato revolucionou o pensamento pedagógico de sua época e mantém-se ainda como orientador de atuais propostas educacionais.

Os princípios contidos em cada uma das propostas dos projetos referidos não foram, porém, suficientes para garantir que essas gerações de estudantes, na sua totalidade, efetivamente aprendessem, pelo menos não conseguiram concretizar o ideal de “aprendizagem para todos”, que, já no século XVII, era defendido por Comênio e, de acordo com Nóvoa (2009), foi reafirmado em França (2003/2004), em debate sobre o futuro da escola.

As concepções de educação, vigentes em quase todo o século XX, cuja centralidade recaía sobre a criança, sujeito da aprendizagem, e que fundamentava as propostas de educação, não permitiram que se considerasse, todavia, a necessidade de se repensar a formação daqueles que têm a responsabilidade pelo seu ensino: os professores. Embora tenham sido realizados estudos a respeito da forma como estes aprendem e desenvolvem sua

prática, os professores continuaram a ser tratados como coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem: seus meros executores (Gadotti, 2002).

Os cursos de formação continuaram a ser pensados com base em concepções ultrapassadas, não correspondendo àquilo que se espera de profissionais da educação, uma vez que não se trata da formação de um profissional qualquer, como aquele que se habilita a construir edifícios ou a projetar carros ou aviões, trata-se de um profissional que terá sob sua responsabilidade a formação de outras pessoas, o que corresponde, como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 8), a atuar numa “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Não se pode, dessa forma, dissociar sujeito e objeto nesse processo de ensino/aprendizagem que é dialógico, uma vez que dele participam um sujeito que é aprendente e outro que é ensinante, e que frequentemente têm seus papéis trocados, como bem observa Paulo Freire, quando afirma: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

Realmente, a prática pedagógica tende a ir aprofundando os conhecimentos docentes, especialmente no que se refere ao exercício diário de sala de aula, mas, como afirma Garcia (2009, p. 9), ser professor neste início de milênio

“pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”.

De acordo com este autor, neste início de século XXI, o professor passa a ser reconhecido como principal ator no processo de ensino-aprendizagem, merecendo, inclusive, da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), o título de seu relatório: “Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers”. Esse reconhecimento, porém, vem com uma enorme carga de responsabilidade quase que exclusiva dos docentes sobre os resultados do processo de aprendizagem dos alunos, sejam de sucesso ou de fracasso.

Encontra-se em Cochran-Smith e Fries (2005) a afirmação de que “existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola”. Da mesma forma, para Darling-Hammond (2000), o

sucesso dos alunos “depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer” (Garcia, 2009, p. 9).

Diante, então, do reconhecimento da importância dos sujeitos do processo educativo e da relevância do trabalho docente, têm-se desenvolvido estudos sobre *como* o professor aprende, isto é, como se processa a sua aprendizagem, tendo em vista as discussões sobre os formatos dos programas de formação de professores.

Assim, lembra Garcia, que não se parte do zero nessas investigações, uma vez que nos últimos tempos, “o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar têm sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais”. São, de acordo com este autor, centenas as investigações e dezenas as revisões que visam a compreender como o professor aprende: “Tanto a terceira (Wittrock, 1986) como a quarta edição (Richardson, 2001) do *Handbook of Research on Teaching*, integram capítulos de revisão e síntese acerca dos professores, da sua formação e evolução” (Garcia, 2009, p. 9).

A complexidade quanto à aquisição/construção de novos conhecimentos de profissionais já formados (ou ainda em formação), entretanto, é grande. Há uma necessidade de que o professor seja hoje capaz de “manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, p. 129). De acordo com Roldão (2009), além do conhecimento didático-pedagógico, amplamente discutido, o professor necessita de aprofundamento em outros aspectos do seu conhecimento profissional, como: “conteúdo, compreensão do currículo, organização e gestão da sala de aula e conhecimento sobre as crianças”. Segundo a autora, os estudos neste sentido encontram-se ainda muito limitados.

Como afirma Garcia (2009), o professor precisa viver em permanente questionamento sobre sua prática, sempre em busca de respostas para os problemas que vão surgindo no seu cotidiano.

Através destes estudos, que tentam compreender melhor como os professores individual ou coletivamente constroem novos conhecimentos, consegue-se perceber que se trata de um processo de longo prazo que, de acordo com Villegas-Reimers (2003), citado em Garcia (2009, p. 10), “integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento

profissional dos professores”. O quadro abaixo ilustra essa nova visão de desenvolvimento profissional:

Modelos de formação tradicionais	Novas propostas para formação
Transmissivo	Construtivismo: construção de novas teorias e novas práticas
Período determinado	Longo prazo
Não relacionam a formação com a prática de sala de aula	Relacionamento de novas experiências com conhecimentos prévios, com acompanhamento.
Diferentes contextos	Contextos concretos (a escola)
Professor transmissor	Professor é um prático reflexivo
Processo de formação individual	Processo colaborativo – processo de desenvolvimento individual e coletivo
Proposta de formação elaborada e desenvolvida por órgãos centrais	Processo de (re)construção da cultura da escola - Escola e professores podem avaliar e adotar o modelo de formação que lhes parecer mais adequado

Quadro 1. Modelos de formação – adaptado de Garcia (2009).

Apesar desses estudos, os programas de formação ainda refletem, de acordo com Korthagen (2011), o tradicional “*application-of theory model*”. Nas atuais propostas, não há mudança significativa que promova a desejável aproximação teoria/prática, uma vez que ainda predomina o conceito de que a teoria deve ser compulsoriamente transferida para o futuro professor, numa visão puramente tecnicista. Os recursos utilizados para isso, de acordo com Korthagen (2011), são, principalmente, vídeos de casos e criação de portfólios, insuficientes para gerar qualquer transformação e minimizar a distância entre teoria e prática.

Para este autor, “the idea of simply transmitting important pedagogical knowledge to teachers, hoping that they will apply this knowledge in their practices, does not really work” (Korthagen, 2011, p. 32). Os programas de formação devem, por outro lado, levar em conta a bagagem cultural que o futuro professor e mesmo o professor já habilitado carregam de suas experiências pessoais, como também afirma Garcia (2009), bem como suas crenças e preconceitos, que em muito os podem influenciar em suas práticas e que os podem tornar resistentes a mudanças, caso não sejam considerados.

Assim, na formulação de uma proposta de formação docente, segundo teóricos contemporâneos, deve-se considerar a necessidade de uma mudança paradigmática, uma vez que os projetos até então desenvolvidos, em muitos contextos, mantêm-se, como se observa, apoiados numa racionalidade técnica insuficiente para responder a todas as exigências dessa mesma formação.

1.5 Paradigmas de formação

Diversos autores aprofundaram-se no estudo dos modelos de racionalidade que têm orientado os projetos de formação de professores, como Alarcão (2001b), Wallace (*apud* Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), Contreras (2002), Pereira (2008), Sá-Chaves (2002), Veiga e Ávila (2012), Veiga e Viana (2012), entre outros.

Grande parte dos teóricos, como Alarcão (2001b), consideram a existência de três modelos de formação que se contrapõem: o tradicional (da racionalidade técnica), o pós-moderno (da racionalidade prática) e o emergente (da racionalidade crítico-reflexiva). O primeiro contribui para a formação do professor técnico especialista; o segundo, para a formação do prático autônomo (Gómez, 1992); e o terceiro, para a formação do professor que reflete *na* e *sobre* sua ação (Schön, 1983): o professor reflexivo. Pimenta e Lima (2011), Vieira (2011), entre outros, acrescentam ao modelo crítico-reflexivo o caráter emancipatório, por entenderem a formação reflexiva também como instrumento de transformação social, não apenas como uma forma de aproximar a prática da teoria para torná-la mais eficiente, mas efetivamente transformadora.

Korthagen (2012), apresenta os três modelos de formação através de analogias com as possíveis formas de aprendizagem sobre navegação para os ‘capitães’ dos barcos que navegam o rio holandês: i) a abordagem da teoria-na-prática, que Carlson (1999), citado em Korthagen (2012), chama “*theory-to-practice approach*”; ii) abordagem baseada-na-prática ou abordagem de tentativa-e-erro; e iii) abordagem realista.

A primeira abordagem, como se pode deduzir, visa a instrumentalizar o formando com teoria suficiente para que a possa utilizar na sua prática pedagógica, fundamentada na racionalidade técnica.

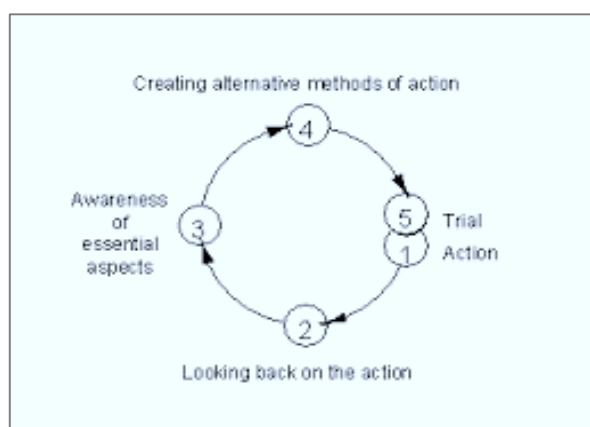
A segunda pressupõe a formação teórica baseada na prática, isto é, o formando vai construindo o conhecimento através da imersão na prática, buscando informações com o formador, quando necessário, ou observando-o inicialmente em sua prática. Esta abordagem, mais “baseada-na-escola”, de acordo com Korthagen, tem sido uma tendência internacional, porém não isenta de riscos.

A abordagem realista (terceira das abordagens), defendida pelo autor, prevê a alternância constante entre teoria e prática e tem como características básicas:

“i) trabalhar com base em situações reais encontradas durante a lecionação que tenham causado uma preocupação no formando; ii) reflexão e interação entre os formandos; iii) reinvenção orientada; iv) teoria sem T maiúsculo (um tema criado por investigadores); ao contrário, teoria com t minúsculo (como um assunto a ser criado, nomeadamente pelos próprios formandos)” (cf. Freudenthal, 1978, citado em Korthagen, 2012, p. 144).

De acordo com Korthagen (2011), a reflexão representa um importante papel na abordagem realista, uma vez que contribui para o desenvolvimento profissional, sempre num processo de ação-reflexão, o que converge com a linha teórica da grande maioria dos autores citados.

Para esta abordagem, Korthagen (1985, in Korthagen, 2011, p. 39) apresenta um modelo de cinco fases a que chama ALACT, sigla composta pelas primeiras letras em inglês das cinco fases: *action*; *looking back on the action*; *awareness of essential aspects*; *creating alternative methods of action*; *trial*. Estas fases se repetem num modelo espiral, semelhantes aos ciclos de investigação propostos por Carr e Kemmis (1986), entre outros. A figura abaixo ilustra o modelo ALACT (Korthagen, 1985):



1.5.1 Paradigma tradicional – racionalidade técnica

Pela influência que a racionalidade técnica ainda exerce nos modelos de formação docente, em diferentes países, muitos autores têm se debruçado em pesquisas sobre os programas de formação, tanto a inicial quanto a continuada, pelo menos nas três últimas décadas, entre eles, Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau e Simard (1998); Schön, (1983,1987); Tardif (2002), Tardif e Lessard, (2005); Shulman, (1986) e Zeichner (1993). Também em Portugal, autores como Alarcão (1996; 2000; 2001a), Nóvoa (1995; 2008; 2009), Roldão (2000), Sá-Chaves (2002), entre outros, vêm desenvolvendo pesquisas nesse campo. No Brasil, esses estudos têm sido aprofundados por autores como: Gatti e Barretto (2009), Libâneo (2011), Marques, (2003), Pimenta (2000; 2011b), Veiga e Ávila (2012), Veiga e Viana (2012), entre outros.

Estes estudos têm em comum a crítica ao referido modelo de formação de professores, ainda dominante, que, de acordo com Schön (*apud* Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 95), “está na base da ‘actual’ crise das profissões”. Considerado inadequado, uma vez que não tem acompanhado as mudanças ocorridas ao longo do tempo, este modelo, de herança positivista, fundamenta ainda, no Brasil, desde os cursos de licenciatura (Gatti & Barretto, 2009) até os programas de educação continuada implantados pelos sistemas de ensino. Os cursos mencionados bem como as ações de formação promovidas têm, de acordo com Gatti e Barretto (2009), mantido em suas propostas curriculares a fragmentação disciplinar que vem afastando cada vez mais o homem da compreensão holística do mundo, tão necessária nos dias atuais (Morin, 2000; Thurler, 2000). Para Tardif e Lessard (2005, p. 82), mantém-se, dessa forma, a “multiplicação, parcelamento e hierarquização dos cargos, das tarefas e das operações”.

É este mesmo modelo de formação que vem, ao longo do tempo, determinando o perfil do futuro profissional de educação, desatualizado, passivo e reprodutor, bem como suas competências para ensinar (Sá-Chaves, 2002; Schön, 1983).

De acordo com Sá-Chaves (2002), esse tipo de formação não corresponde mais à expansão e à massificação ocorridas no ensino nas últimas décadas do século XX. Essa mudança significativa no perfil de escola tem gerado um aumento significativo no percentual de insucesso escolar e aos professores tem sido atribuída a responsabilidade pelo fracasso dos alunos em seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, cria-se sempre uma grande

expectativa em relação à capacidade de os professores “milagrosamente” reverterem os resultados obtidos nas avaliações da aprendizagem. A autora afirma que os próprios indicadores apontam o desajuste que há entre o “que a sociedade deles espera e os níveis de eficácia do seu desempenho” (Sá-Chaves, 2002, p. 45), o que reforça a tese de que há um descompasso entre o tipo de formação oferecida aos professores e os resultados desejáveis: professores formados com competências que lhes permitam enfrentar os desafios que se colocam à sua prática pedagógica. Segundo Zeichner (1993), os professores continuam, passivamente, recebendo uma formação que os capacita, de acordo com Sá-Chaves (2002, p. 45), a apenas “transmitir o conhecimento num processo linear de ensino-aprendizagem”. Na verdade, deve-se essa situação ao fato de os profissionais da educação continuarem sendo tratados apenas como recursos humanos, não como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (Rios, 2003).

É, portanto, essa nova realidade que vem demonstrar que o perfil de professor, definido a partir desse modelo, não corresponde mais às necessidades atuais no que diz respeito à nova configuração da sociedade contemporânea, embora seja bem clara a intenção do sistema: a manutenção do *status quo*, com professores reprodutores do pensamento neoliberal ainda dominante em diversos países, incluindo o Brasil.

1.5.2 Um novo perfil de professor – um novo paradigma?

Diante desse panorama, urge que se deem respostas a algumas questões, a fim de, em princípio, determinar o tamanho da crise que atinge os sistemas educacionais em muitos países, incluindo o Brasil, e, a partir daí, definir os programas que efetivamente a combatam: Que novo perfil de profissional da educação a sociedade democrática necessita? Como atender às exigências profissionais neste cenário de mudanças? Quais são os interesses que inviabilizam que se caminhe na direção das mudanças necessárias?

Antes de mais, e mais do que nunca, ao reconhecer-se a importância dos professores no processo de ensino-aprendizagem, torna-se necessário que se efetivem todas as promessas de valorização desses profissionais, começando por uma mudança significativa na sua formação inicial e continuada, tendo em vista a exigência de um novo perfil de profissional da educação que seja capaz de recuperar seu *status* de sujeito desse processo (Tardif & Lessard, 2005).

A formação do profissional com esse perfil passa a exigir a superação de conceitos arraigados seja em relação aos cursos de formação inicial e seus currículos, com seus conteúdos fragmentados e sem a devida articulação entre teoria e prática, seja em relação à formação continuada, com ações de formação que não promovem a problematização da prática, tampouco sua transformação, o que limita a reflexão sobre ela, impedindo sua reconfiguração, nem levam em consideração a experiência acumulada pelos professores em exercício, tão importante, de acordo com Tardif e Lessard, (2005), Arroyo (2000), Gauthier et al. (1998), Shulman, (1986), Zeichner (1993), entre outros.

Esse tipo de formação ainda vigente, portanto, não corresponde mais às exigências contidas nas atuais reformas educacionais, levadas a cabo em diversos países, muitas delas elaboradas a partir das competências apontadas por Perrenoud (2002): 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10 Administrar sua própria formação contínua.

Diante disso, torna-se indispensável repensar o perfil de profissional que seja capaz de atender às exigências da sociedade contemporânea, especialmente no que se refere ao grupo social menos favorecido e que frequenta a escola pública.

Para Sá-Chaves (2002, p. 47), exige-se, hoje, um profissional que possua

“a capacidade de assumir uma perspectiva crítica que, trabalhando com conhecimentos actualizados, permita enfrentar com sabedoria os problemas complexos, tomar decisões oportunas e adequadas e implementar soluções socialmente negociadas que possam **transformar positivamente as realidades de cada contexto**¹”.

Sendo assim, os novos desafios que se apresentam à construção de uma sociedade mais democrática e justa, levando-se em conta a complexidade dos novos conhecimentos, exigem professores que, mais do que nunca, desenvolvam uma prática reflexiva, criativa, transformadora e emancipadora (Alarcão, 1996; 2000; 2006; Freire, 1996; Pimenta & Lima, 2011; Vieira, 2009; Vieira & Moreira, 2011).

¹ Grifos da autora.

De acordo com Alarcão (2006, p. 51),

“esse perfil desejável de professor só se adquire através de uma formação (inicial e contínua) que desenvolva [...] as seguintes capacidades: de conhecer, de raciocinar sobre o conhecimento, de aplicar o conhecimento na prática, de observar (outros e a si próprio), de analisar e avaliar, de reflectir, de traçar planos de acção, de mudar, de inovar, de comunicar e de colaborar”,

o que vem corroborar a urgência de uma mudança paradigmática de formação, que possibilite a construção de uma sociedade menos desigual e mais solidária.

O desafio que se coloca à educação, então, é o *como formar* os professores. Qual deve ser o modelo de formação a se adotar? Que papel deverão desempenhar os profissionais de educação? Essa definição, de acordo com Perrenoud (2002, pp. 12-13), “não é possível [...] sem fazer escolhas ideológicas”, e são exatamente as escolhas que têm sido feitas até hoje, que atendem aos interesses dominantes, as responsáveis pela *crise* anteriormente referida.

Assim, como afirma Martins (2008, p. 5)

“a formação de professores [...] deve assumir um papel preponderante enquanto processo transformador das consciências e das vontades tornando-as capazes de construir um futuro viável pela demanda de soluções, que levarão ao ultrapassar de impasses, pelo trilhar de novos caminhos com mais solidariedade e respeito pelo outro, enquanto ser individual e ser em relação com os outros”.

Esse é o caminho que se busca...

1.5.3 Dimensões da formação docente

Considerando-se, então, a necessidade de se construir um novo perfil de professor, que possua uma formação holística que o capacite a exercer sua profissão com competência técnica e reflexiva, com visão alargada de sociedade e de seu papel social, reafirma-se a necessidade de se repensar os programas de formação docente, inicial e continuada, ainda, como já referido, fortemente calcados na racionalidade técnica que encara os docentes como meros cumpridores de programas (Sá-Chaves, 2002; Alves, 2011).

Estudos recentes apontam demandas decorrentes das reformas que vêm ocorrendo em diversas partes do mundo, especialmente em países da Europa e da América (incluindo o Brasil). Como Nóvoa (1992, p. 9) já apontava, necessita-se hoje, entre outras coisas, de “Maior qualidade da educação especialmente através de uma maior profissionalização dos

professores” e de “desenvolvimento de capacidades e atitudes reflexivas, com a introdução de novas estratégias pedagógicas e novas metodologias de avaliação”, pois as mudanças sociais ocorridas vêm causando um “sentimento de desactualização conceptual e de ineficácia pragmática” (Sá-Chaves, 2002, p. 46). Esse cenário vem corroborar a urgência de uma nova lógica de formação baseada então numa racionalidade que permita aos professores transformarem-se em sujeitos de sua prática (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1995; Sá-Chaves, 2002; Schön, 1983; Tardif, 2002; Tardif & Lessard, 2005; Tomaz, 2007). Entendem os diversos autores que se torna necessária uma mudança conceitual que corresponda a uma nova epistemologia da prática, com base nas “competências que se encontram subjacentes às práticas dos bons profissionais” (Alarcão, 1996, p. 11).

Roldão (2009) alerta, entretanto, para esse “endeusamento não analítico da prática como fonte de saber do professor”. Segundo a autora, tem havido um enfoque redutor em relação a essa epistemologia que foi sendo, por isso mesmo, imediatamente assumida por alguns sistemas, que passaram a deslocar a formação das universidades para as escolas com o fim único de economizar recursos, contribuindo assim para um distanciamento ainda maior entre teoria e prática.

Embora Goodson (2008), citado em Roldão (2009), demonstre sua preocupação com o esvaziamento da dimensão intelectual e cultural nos processos de formação de professores, na medida em que se reforçam o praticismo e o tecnicismo nas propostas que defendem a valorização da prática, o que, segundo este autor, contribui para a manutenção da passividade e a acomodação dos docentes, por outro lado, Canário (2005) afirma que “a escola é o lugar onde se aprende a ser professor”, o *locus* da formação, como também defende Fusari (2011).

O fato é que não há discordância quanto à necessidade de que o professor seja também investigador e passe a olhar sua prática de forma mais reflexiva para que, dessa forma, seja possível ir adequando-a às necessidades de seus alunos, associando teoria e prática, construindo assim a *práxis* e contribuindo para o surgimento de novas teorias.

De qualquer forma, como afirma Alarcão (1996), um modelo de formação baseado unicamente na racionalidade técnica já não se mostra suficiente para habilitar plenamente o profissional de educação ao exercício de sua função e torná-lo um prático reflexivo, uma vez que este paradigma não leva em consideração essa dimensão reflexiva da prática docente,

“processo simultaneamente lógico e psicológico, [...] que une cognição e afetividade” (Alarcão, 1996, p.175), e que deve permear todo o processo formativo dos docentes. Essa afetividade, a que Paulo Freire (1996) chama de “amorosidade”, que se constitui também em um elemento importante para o equilíbrio necessário a qualquer ação que busque recuperar o humanismo, vem se distanciando cada vez mais das sociedades contemporâneas.

Encontra-se em Ghedin (2009, p. 22) a fundamentação que suporta ainda os modelos de formação docente em muitos contextos, incluindo o brasileiro:

“Nos últimos tempos, propostas conduzidas pelos poderes públicos, com forte viés economicista e neoliberal, muitas vezes definem que basta instruir o professor, oferecendo a ele um conjunto de técnicas e de competências, e estaria assim resolvido o problema do ensino. Essa visão, extremamente pobre de fundamentos, enxerga o professor, sob o ponto de vista teórico e prático, como um simples instrumento a serviço do sistema educacional. É uma visão mecânica. Por isso, creio que ela deva ser combatida com muita ênfase”.

Essa visão mecânica apontada por Ghedin deve ser combatida por levar em conta apenas a dimensão técnica para a formação docente. De acordo com diversos autores, esta dimensão deve efetivamente fazer parte da formação dos professores contemporâneos, mas outras, igualmente importantes, devem ser consideradas e associadas à dimensão técnica (didática), como informa o quadro a seguir:

Dimensões da formação	Autores
1. Afetiva	Alarcão (1996) Freire (1996) Tavares (2000)
2. Pedagógico didática; profissional; identitária	García (1999)
3. Ética, política, epistemológica e humanística	Ghedin (2009); Mészáros (2005); Placco e Silva (2011) Rios (2003)
4. Estética	Ghedin (2009) Schön (1983)

Quadro 2. Dimensões da formação docente

Como se pode observar no quadro acima, os autores ampliam as dimensões que devem compor os programas de formação docente, considerando, além da dimensão técnica, outras de caráter mais humanista, como afirma Rios (2003, p. 96): “É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade”.

Cada vez mais, hoje, reivindica-se para uma formação integral dos profissionais de educação, que se leve em consideração, também, as dimensões ética e política (Ghedin, 2009; Mészáros, 2005; Rios, 2003), às quais Ghedin (2009) acrescenta ainda a epistemológica e a estética, esta última considerada igualmente importante também por Freire (1996, p. 160), ao afirmar que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, condições necessárias à “boniteza de ser gente”, condição também valorizada por Schön (*apud* Alarcão, 1996, p. 16), quando afirma que um bom profissional deve desenvolver “uma competência artística não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista, o que ele designa por *artistry*”.

García (1999) vem apontando também diversas dimensões que devem fazer parte da formação do professor, as quais, segundo o autor, o tornarão apto ao exercício da docência: **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe); **conhecimento e compreensão de si mesmo**; **desenvolvimento cognitivo**; **desenvolvimento teórico**. O autor destaca ainda outras dimensões apontadas por Howey (1985): **desenvolvimento profissional** através da investigação e o **desenvolvimento de carreira**² mediante a adoção de novos papéis docentes (p. 138). Como se vê, nos estudos de diversos autores, as dimensões consideradas por estes como indispensáveis à formação profissional docente, embora com diferentes denominações, se equivalem.

Há, então, como se percebe, uma ênfase acentuada em relação à presença da dimensão humana nos processos de formação docente, na medida em que estes devem envolver ainda, de acordo com Freire (1996), a afetividade/”amorosidade” (presente nas

² Grifos do autor.

relações interpessoais), a subjetividade, a sensibilidade, o papel da emoção no complexo processo de formação das pessoas, bem como o *conhecimento e compreensão de si mesmo*, como afirma García (1999), pois essa dimensão torna possível uma melhor compreensão sobre o comportamento do próprio professor e o que o influencia no seu processo de aprendizagem profissional. Como afirma Freire (1996, p. 50),

“No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles”.

Da mesma forma, o elemento afetivo é apontado por Alarcão (1996) como necessário à formação do professor, uma vez que, nessa multiplicidade de competências, encontrar-se-á, o docente, apto a proporcionar a seus alunos a construção de um conhecimento que lhes garanta criticidade, autonomia e emancipação.

Placco e Silva (2011), referidas na parte correspondente à formação de professores brasileiros, reforçam a importância da dimensão política e destacam ainda a dimensão humanístico-interacional como complementos da formação técnica docente.

Dessa forma, entende-se que as dimensões apontadas possuem elementos que podem contribuir para a construção do estatuto profissional dos professores, através de uma visão mais alargada da sociedade e de sua correlação de forças, bem como evidenciar a importância de seu papel social na luta pelos direitos dos cidadãos e na sua própria luta profissional, consolidando uma verdadeira *epistemologia da prática*, pois, como também afirma Morin (2005, p. 55), “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. Em síntese, Freire (1996, pp. 153-154) declara que,

“Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a beleza que há nela como viabilidade do diálogo. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

O processo dialógico, defendido por Freire (1985), vem, assim, ao encontro da proposta do modelo emergente, também nomeado como paradigma da complexidade (Behrens, 2007), devido a multidimensionalidade aqui referida. Essa mudança paradigmática que se reflete no paradigma emergente está baseada numa nova racionalidade crítico-reflexiva (Alves, 2011; Nóvoa, 1995; Sá-Chaves, 2002; Schön, 1983; Tomaz, 2007) e também *emancipadora*³ (Pimenta & Lima, 2011; Vieira, 2011).

1.5.4 Paradigma emergente - da racionalidade crítico-reflexiva e emancipadora

O paradigma emergente, que é também chamado pós-moderno, tende a valorizar o professor como um prático produtor de conhecimento, na medida em que vai avançando em experiência, através de uma formação reflexiva ou, como afirma Korthagen (2012), numa *abordagem realista*. Nesse paradigma, teoria e prática devem se aproximar desde o início da formação, pois, de acordo com Pereira (1999, p. 113), é através dessa articulação teoria-prática que surgem os “problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados”.

Esse paradigma pressupõe uma formação que proporcione ao professor a oportunidade de refletir sobre sua própria prática e a tomar decisões de acordo com as exigências do contexto; tem por base a reflexão, levando-se em conta seu potencial para o desenvolvimento da consciência crítica, o reconhecimento do mundo e a compreensão da realidade em que se insere, numa correspondência ao processo de ação-reflexão-ação presente na proposta de Freire (1987).

Uma das características principais deste modelo é o foco nas duas dimensões da formação humana: a pessoal e a profissional, pois se acredita que sejam estas indissociáveis. Neste contexto, o formador do professor passa a assumir o papel de mediador, de facilitador da aprendizagem. De acordo com essa nova visão da formação, o professor deve ser levado a refletir e a conscientizar-se sobre seu papel na identificação de problemas e no planejamento de “estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que (o)

³ Grifo nosso.

enquadra [...] como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afectam a sua prática profissional” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 97).

O que se busca, através deste modelo, não é tão somente anular ou desconsiderar as competências técnicas (métodos e técnicas de ensino) necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica, mas repensá-las e associá-las a outras competências igualmente necessárias para o exercício dessa profissão. Sendo assim, a competência técnica deixa de ser um fim em si mesma e passa a constituir-se em mais um meio para atingirem-se os objetivos da prática docente.

Dessa forma, diante da complexidade apontada, torna-se necessário repensar as ações de formação que vêm negando ao professor a efetiva participação no seu próprio processo de aprendizagem, não lhe permitindo, inclusive, refletir sobre a relevância de sua prática docente e partilhá-la com seus pares. O professor ainda se depara com ações de formação desenvolvidas de forma isolada e que, por isso, não repercutem na sala de aula. Propostas de formação como essas pouco ou em nada contribuem para a mudança pretendida; cursos, seminários, palestras que não estejam contextualizados e não façam parte do cotidiano dos professores nada lhes acrescentam, uma vez que os profissionais retornam para sua realidade, nas escolas, e dificilmente conseguem articular à prática a formação recebida (Garcia, 1992; Hernández, 1998; Nóvoa, 1995).

Por outro lado, a simples transmissão de conhecimentos é uma prática ainda presente em diferentes contextos, como no brasileiro, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, ainda em vigor, que, em seu breve histórico sobre o ensino de Ciências, declara que “Muitas práticas, ainda hoje, são baseadas na mera transmissão de informações, tendo como recurso exclusivo o livro didático e sua transcrição na lousa” (p. 19). Essa prática não satisfaz mais às necessidades de educação de crianças e jovens, uma vez que “o sistema de organização curricular uniformista e transmissiva que temos tido desde o século XIX, pensado para grupos sociais mais homogêneos, é obviamente incapaz de garantir a aprendizagem de todos” (Roldão, 2003, p.11).

Urge, portanto, uma nova lógica de formação docente assente no paradigma crítico-reflexivo, em oposição à formação acadêmica tecnicista, fundamentada no pensamento positivista, cujo isolamento subjacente reflete-se na aprendizagem dos alunos, fragmentada e sem coerência aparente, uma vez que, de acordo com Paulo Freire (1987), é somente na

ação-reflexão-ação que o homem consegue agir de forma consciente. Assim, somente uma prática docente pautada pela reflexão “na e sobre a acção” e ainda “sobre a reflexão na ação” (Schön, 2000) conseguirá, de acordo com Nóvoa (1995), contribuir para o desenvolvimento profissional docente, tornando os professores verdadeiramente sujeitos dessa prática, para que a possam exercer com a autonomia, mesmo que relativa, de que dispõem. Ao assumirem esse protagonismo, os professores estarão se autoformando, pois “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p.25).

1.5.5 Mudança de paradigma: uma solução?

Sendo assim, como será possível, então, aos professores, exercer essa prática reflexiva que tantos autores defendem? Como resgatar sua motivação por vezes perdida? Como promover a mudança do atual cenário educativo? Apenas ser crítico e reflexivo torna possível uma transformação? De que transformação se trata aqui?

Não há, certamente, respostas simples para estas questões, pois a alteração do atual cenário educativo, dada sua complexidade, além da mudança paradigmática, depende também de mudanças de mentalidades e de práticas, bem como de políticas públicas que tratem a Educação como prioridade. Dessa forma, torna-se necessário que se tomem medidas, contextualizadas, quanto à formação de professores, que permitam a esses profissionais desenvolver uma epistemologia da prática, calcada no conhecimento teórico e prático, bem como na compreensão da correlação de forças que atuam na sociedade em que se inserem.

Autores como Arroyo (2000), Gauthier et al. (1998), entre outros, defendem a urgência em fazer emergir das escolas o que nelas tem sido feito de forma empírica, pois é certo que nelas haja trabalhos criativos, bons projetos desenvolvidos, principalmente, pela iniciativa de profissionais empenhados na busca de soluções para as dificuldades que enfrentam em seu dia-a-dia. Na maioria dos casos, essas iniciativas, frutos dessa experiência empírica, ficam muitas vezes sem qualquer registro de seu processo de construção, de execução, de avaliação, ou mesmo do impacto causado no processo educativo, por menor ou pouco expressivo que tenha sido. Por isso, muitos desses projetos acabam se perdendo e

mesmo os docentes não conseguem dar-lhes prosseguimento ou transformá-los em prática de ensino. É esse trabalho docente, que Gauthier et al. (1998) denominam um *ofício feito de saberes* que são mobilizados pelo professor em sua prática, ao qual Arroyo (2000) chama *ofício de mestre*, que se busca resgatar. Assim, ao valorizar-se o conhecimento dos docentes nas ações de formação, reconhece-se neles, efetivamente, o estatuto de sujeitos da prática, o que contribui para o desenvolvimento do trabalho coletivo, colaborativo e integrado, que torne mais eficaz o trabalho de sala de aula.

Para que se produzam eficazmente os efeitos de um novo modelo de formação, Sá-Chaves (2002) aponta dois pressupostos: primeiro, o empenho e a confiança dos futuros professores neste novo caminho para a aprendizagem, que lhes permita refletir sobre sua própria ação; segundo, desenvolver, sob supervisão pedagógica, projetos de investigação-ação que, se espera, contribuirão para o desenvolvimento de sua prática futura.

Os projetos que têm sido referidos estão presentes nos programas de formação inspirados no paradigma crítico-reflexivo, que se baseia exatamente numa metodologia de projeto e na resolução de problemas (Hernández & Ventura, 1998; Jolibert, 1994) e que está presente em diversas propostas curriculares oficiais, incluindo os PCNs, no Brasil, que lamentavelmente, em geral, permanecem apenas nos documentos.

As propostas subjacentes aos programas de formação por projetos trazem, em seu bojo, o pressuposto do rompimento com o isolamento ao qual foram expostas gerações de formandos e que acabou por inspirar a prática de sala de aula, pois propõe-se que os referidos projetos sejam construídos e desenvolvidos coletiva e colaborativamente. Trata-se aqui, então, do que Sá-Chaves (2000) chama de passagem do *eu solitário* para o *eu solidário*.

De acordo com Schön (1987), essa nova proposta contribui para a construção de um “saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (*apud* Alarcão, 1996, p. 14).

Nesta mesma linha, autores como Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) acrescentam que as propostas dos currículos de formação inicial de professores deveriam recorrer à experiência da prática dos docentes já habilitados, partir do conhecimento acumulado nas experiências docentes, o que tornaria essa formação muito próxima do real a ser vivenciado

futuramente pelos novos professores. Isso faria dos futuros professores, o que Schön (1983) e Zeichner (1993) chamam “práticos reflexivos”. Para tanto, as ações de formação devem apoiar-se na crença de que os professores são portadores de um conhecimento específico, aquele que Shulman (1986) denomina de *artifact of scholarship*, uma epistemologia da prática, imprescindível à produção de novos conhecimentos, bem como devem permitir-lhes assumir o protagonismo em todo o processo de formação, seja o seu, seja o de outros (Tardif & Lessard, 2005).

Para que se efetive uma proposta com essas características, será necessário o estabelecimento de parcerias entre os cursos de formação das universidades e as escolas de EB. O enriquecimento será mútuo, uma vez que os novos professores estarão mais amparados com o conhecimento prático, enquanto os professores já habilitados, ao contribuir para a formação dos novos, estarão aprofundando seu próprio conhecimento, numa formação continuada, num processo dialético.

De acordo com Tardif (2002), é necessário minimizar o abismo existente entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”, a fim de superar o *fosso* existente entre pesquisadores e professores (Korthagen, 2011), por isso a parceria das escolas de EB com as universidades torna-se fundamental, pois ao aproximar-se a pesquisa da prática, ao reconhecer-se o professor como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, contribui-se para tornar o trabalho docente mais competente e valorizado. Schön (1995, p. 237) defende a parceria, por acreditar que a “relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes”. Essa parceria é, entretanto, ainda incipiente (Tardif, 2002).

A interação entre universidade e a EB, para Nóvoa (1995), torna-se imprescindível, uma vez que as instituições necessitam realizar um trabalho conjunto em prol da mudança de qualidade na Educação. O autor também concorda que não se pode mais continuar vivenciando a eterna dicotomia teoria-prática, através de modelos que oscilam entre os acadêmicos e os práticos, mas deve-se apostar nas “soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância” (Nóvoa, 1995, p.26).

Além dos autores já mencionados, são diversos aqueles que reafirmam a necessidade de valorizar a prática docente nas ações de formação, articulando-as com as pesquisas que se realizam nas universidades, por considerarem a formação inicial claramente insuficiente para o desenvolvimento profissional dos professores (Candau, 2003; Perrenoud, 2000; Pimenta & Lima, 2011, entre outros).

De acordo com Nóvoa (1999, p. 24),

“A formação de professores tem ignorado sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se” [...] também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional de professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”.

Tanto as investigações no campo da educação quanto as propostas contidas nos programas de formação de professores, de acordo com Zeichner (1993), não têm levado em conta essa necessidade de articulação, uma vez que continuam excluindo os professores do estudo e da elaboração dos referidos programas, e, “quando levados em conta, os professores são vistos como simples consumidores destas investigações” (Zeichner, 1993, p.17).

Torna-se, assim, necessário que se levem em consideração as investigações já realizadas e aquelas que estão em andamento, e que se inclua ainda a visão daqueles que se encontram nas salas de aula vivenciando as dificuldades do dia-a-dia e que, certamente, se chamados a contribuir, poderão ajudar a construir novos caminhos para a transformação de um modelo de educação atrasado e desinteressante numa nova educação, instigante, prazerosa e, acima de tudo, eficiente e eficaz.

2. Formação de professores no Brasil

Contextualizando...

“A reestruturação das escolas, a composição dos currículos nacionais e provinciais, o desenvolvimento de avaliações aferidas nada disto tem qualquer valor se o professor não for tido em consideração” (Hargreaves (1998, p. IX).

O sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas durante os séculos XIX-XX, transitando de “um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização”, de acordo com Saviani (2011, p. 7), especialmente, a partir dos anos 70, do século XX, com a universalização de acesso ao EF de 8 anos⁴, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 5692/71.

Até o século XIX, o Brasil possuía um sistema educacional que atendia prioritariamente às elites, somente a partir do século XX, começa um processo de formação de professores mais sistematizado para atender às mudanças pelas quais passavam as sociedades da época.

Saviani (2009, p.143) dividiu a formação de professores no país, a partir do século XIX, em seis períodos:

“i) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais; ii) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo; iii) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; iv) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); v) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); e vi) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)”.

⁴ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o EF para 9 anos de duração.

A educação brasileira recebeu maior atenção a partir da independência do Brasil, em 1822, quando teve início um período de debates visando à criação de um Sistema Nacional de Educação. Somente em 1827, foram criadas as escolas primárias responsáveis pelo ensino de 4 anos, através do Decreto de 15 de outubro de 1827. Foi a primeira lei nacional sobre o ensino no país (Romanelli, 2003).

Segundo essa lei, as Escolas de Primeiras Letras deveriam ensinar a leitura, a escrita, a gramática, as quatro operações de cálculo, noções gerais de geometria e o ensino religioso católico. Para isso, foi preciso formar professores que tiveram que estudar às suas expensas. Assim, e por toda a dificuldade encontrada, as referidas escolas não tiveram resultado satisfatório, sendo atribuída aos professores a culpa pelo fracasso.

A partir de 1834, os professores passaram a ser formados pelas primeiras escolas normais que seguiram as tendências dos modelos europeus, especialmente o modelo francês, pois as elites exigiam uma cultura europeia (Tanuri, 2000). Dessa forma, conviveu-se, e convive-se ainda, com a imitação dos modelos europeus e norte-americanos no desenvolvimento do ensino no país.

Desde então, os professores passaram a receber orientações sobre a utilização de manuais didáticos como recurso ao processo de ensino-aprendizagem (Valdemarin, 2004), o que exigia, do docente, competência para a sua utilização.

Do início até o final do período imperial no Brasil, com o fim da escravidão e a instituição da República, em 1889, de acordo com Romanelli (2003), o país continuou apresentando deficiências no atendimento regional, na quantidade de professores e na qualidade de sua formação. Fortaleceram-se, a partir de então, os ideais liberais, sob influência iluminista.

Na primeira metade do século XX, quando o mundo passa por grandes transformações e, principalmente, por duas guerras mundiais, os países diretamente afetados empenham-se em sua reconstrução, enquanto isso, o Brasil, em 1930, vive seu primeiro período de ditadura, a chamada “Era Vargas”, que durou 15 anos.

Nessa época, em 1932, um grupo de educadores brasileiros, influenciados pelos ideais da Escola Ativa, publicam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido e assinado por Fernando de Azevedo (responsável pela reforma do ensino em São Paulo, na década de 30), assinado também por Anísio Teixeira, no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e

por diversos outros nomes conceituados, cujos princípios reafirmavam os ideais liberais e as propostas passam a girar em torno do lema que persiste até hoje: *educação - um direito de todos e dever do Estado*.

De 1930 a 1960, acirra-se o debate, com o aprofundamento das discussões, acerca da participação do Estado e da iniciativa privada (especialmente da igreja católica) no sistema educacional, esta última comprometida com a elite brasileira que, na época, encontrava-se bastante preocupada com o processo de democratização pelo qual o país vinha passando (Aranha, 1996).

Assim, e somente na segunda metade do século XX, o país teve aprovada a sua primeira LDBEN, que refletia seus objetivos e fins. A Lei 4024/61 foi promulgada durante o governo de João Goulart, que antecedeu o período de ditadura militar no país. Após cerca de 15 anos de debates, essa lei, gestada nas discussões de dois grupos antagônicos, os estadistas e os liberais, foi promulgada em 1961, e as propostas dos liberais acabaram por representar a maior parte do texto aprovado pelo Congresso. A lei então aprovada privilegiava amplamente os interesses das instituições privadas de ensino, em especial as escolas católicas que recebiam verba pública para seu funcionamento.

Em 1964, o regime militar, que se instalou no poder, provocou mudanças significativas no sistema educacional brasileiro.

Nesse período, por exemplo, o movimento de alfabetização de adultos que vinha tomando vulto no nordeste brasileiro, com a Pedagogia Progressista Libertária, de Paulo Freire, teve seu percurso interrompido pela ditadura e Freire foi obrigado a exilar-se no Chile, em 1968.

A LDBEN, lei 4024/61 passou por alterações e acabou por ser substituída pela LDBEN 5692/71 que, entre outras providências, seguindo a tendência mundial, instituiu o ensino fundamental obrigatório e gratuito de 8 anos, bem como as licenciaturas: curta, com 3 anos de duração, e plena, com 4 anos, para atender à nova demanda.

A partir de então, o curso de Pedagogia passou a formar também os chamados *especialistas em Educação*, pessoal de apoio pedagógico: diretores, orientadores, supervisores de ensino.

A universalização do acesso à educação de 8 anos não foi, entretanto, acompanhada da devida preparação dos professores, que tiveram que ir se adaptando à nova realidade. As licenciaturas ocupavam-se em transmitir o conhecimento específico, formando os professores “especialistas”, responsáveis pela formação de alunos do secundário (Gatti, 2010), mesmo assim, sem manter uma relação de proximidade entre elas, isto é, as licenciaturas de Letras, Matemática, História, Geografia etc., funcionavam (e ainda funcionam) de forma independente, com currículos próprios, o que inviabilizava uma sintonia e, de certa forma, alguma coerência entre os docentes, eliminando a possibilidade futura de planejamentos coletivos de sua prática pedagógica.

Além disso, a formação estava fortemente calcada no modelo liberal tecnicista para atender aos fins estabelecidos para a educação brasileira da época, pois, de acordo com Luckesi (2005), havia uma necessidade emergente de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Por isso, a formação adquiria então um caráter dual, um ensino propedêutico para a elite que aspirava ao acesso no ensino superior, outra, profissionalizante, para a camada menos favorecida da população. A partir de então, acentuou-se, no país, o processo de exclusão social.

Essa tendência perpetuou-se por todo o regime militar (1964-1984) e, mesmo depois, nos governos de tendência neoliberal (1985-2002).

A nova LDBEN, lei 9394/96, discutida e elaborada a partir da promulgação da Constituição Federal, de 1988, que foi aprovada em 1996 e encontra-se em vigor desde 1997, tem como eixos principais a flexibilidade, a autonomia e a avaliação (Demo, 1997).

De acordo com Demo (1997), a nova lei trouxe alguns avanços, especialmente em relação à exigência de formação de professores em nível superior; a inclusão em salas comuns de alunos portadores de necessidades especiais; o incentivo à gestão democrática; o estabelecimento, para os currículos do EF e do EM, de uma base nacional comum e uma base diversificada, considerando as diferenças culturais regionais, entre outras. Trata-se de uma lei mais flexível e criativa, pois promove a descentralização, fortalecendo a autonomia dos sistemas de ensino dos estados e municípios; e incentiva o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos (Demo, 1997).

A regulamentação da lei, entretanto, após diversas interpretações e apoiada em sua própria flexibilidade, alterou em alguns aspectos seu espírito e permitiu, tanto ao sistema público quanto ao sistema privado de ensino, algumas adequações.

Somente ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2001, são propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação para os cursos de licenciatura e de graduação plena que habilitam os professores do antigo ensino secundário (atualmente Ciclo II do EF) e do EM. Essas diretrizes foram homologadas pela Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, alterada pela Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002.

A partir de 2002, com a eleição do presidente Lula, aperfeiçoa-se o debate democrático, a educação nacional passa a receber maior atenção e algumas medidas no campo da Educação são tomadas: o estabelecimento do piso salarial profissional para os professores, a revitalização dos cursos de formação inicial nas Instituições de Ensino Superior (IES); a resolução que instituiu as DCNs para os cursos de Pedagogia que autorizou a habilitação docente para a Educação Infantil e para os anos iniciais do EF, bem como para o serviço de apoio escolar.

Os estados e municípios, porém, responsáveis pela Educação Básica (EB), que corresponde à EI, ao EF e ao EM, aproveitando a flexibilidade presente na legislação, foram adaptando-a de acordo com suas necessidades e interesses. Além disso, essa brecha na legislação proporcionou a existência de diferentes propostas de formação, nos diferentes contextos, incluindo as universidades públicas e privadas espalhadas pelo país.

De acordo com Saviani (2011, pp. 11-14), há alguns dilemas oriundos da própria legislação a serem considerados, pois apesar dos avanços e dos diagnósticos relativamente adequados, existe ainda: i) uma “incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias”; ii) os textos legais são “excessivos nos acessórios e muito restritos no essencial”, uma vez que os pareceres e resoluções se apresentam numa “linguagem impregnada dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular”, mencionando reiteradamente expressões como “conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; *interdisciplinaridade*⁵, contextualização,

⁵ Grifo nosso

democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais”, sem, contudo, contribuir significativamente para sua abordagem; iii) uma centralização no conceito de competências, presente no discurso oficial, que, segundo o autor, não se mostra suficiente para garantir uma adequada formação, pois “Essa redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redundava numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica”; iv) a existência da dualidade ainda presente nos modelos de formação docente: “formação do professor técnico versus formação do professor culto”, situação provocada pela opção dos governos, investindo, por um lado, em formações aligeiradas, com ênfase na dimensão técnica, e por outro lado, na formação do professor que domine “os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade”, possibilitando-lhe realizar “um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados”; v) por fim, a dicotomia que ainda persiste nos modelos de formação: o cultural-cognitivo e o pedagógico-didático, pois, ao determinar que o tempo dedicado às dimensões pedagógicas, nas licenciaturas, não deva ser inferior à quinta parte da carga horária total (4+1), a legislação amplia o desequilíbrio já existente, tendo em vista o esquema anterior que previa, para essas dimensões, um quarto dessa carga horária (o conhecido esquema 3+1). Sendo assim, passa a preponderar em todas as licenciaturas e nos cursos de pedagogia, a formação cultural-cognitiva em detrimento da pedagógico-didática.

Dessa forma, continuam a ser desveladas as carências na formação das novas gerações, seja das crianças e jovens, seja dos próprios profissionais responsáveis por garanti-la (ou contribuir com ela), especialmente aquela que acontece nas escolas públicas que atendem à população menos favorecida, em diversos estados brasileiros, incluindo o estado de São Paulo, conforme resultados de avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), 2012, aplicadas a jovens na faixa de 15 anos. De acordo com esses resultados, o estado de São Paulo, o mais populoso e rico da federação, ficou em 7º lugar, atrás do Espírito Santo, do Distrito Federal, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Mato Grosso do Sul e de Minas Gerais⁶.

⁶ Disponível em:

<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/es-tem-melhor-educacao-do-brasil-segundo-pisa-veja-lista>

Em relação ao país, como um todo, as avaliações ocorrem desde 2000 e, nesse ano, o Brasil atingiu um índice baixíssimo em leitura, classificando-se em 32º (último lugar). Em 2009, foram avaliados 61 países, em leitura, matemática e ciências. O Brasil ficou em 50º lugar no cômputo geral, e, em 2012, entre 65 países avaliados, o país ficou em 58º lugar⁷.

Houve pequenos avanços, na última década, de acordo com os resultados do PISA, mas esses avanços estão muito aquém do que se espera de um país em desenvolvimento como o Brasil. Os projetos educacionais e os programas de formação, inicial e continuada, de professores não têm ainda conseguido responder, como se vê, às necessidades detectadas.

2.1 Formação inicial no Brasil

“Quem ensina carece conhecer a fundo o que ensina; quem se empenha nas atividades práticas de uma profissão carece ser um educador dos com quem trabalha ou a serviço de quem se coloca, não para a execução de tarefas de rotina, mas para a construção de um mesmo projeto científica e consensualmente fundamentado” (Marques, 2003, p. 172).

Nos últimos anos, autores brasileiros como Fusari (2011), Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2011), Marques (2003), Pimenta (2000; 2011a), Pimenta e Lima (2011), Placco e Silva (2011), Veiga e Silva (2012), Veiga e Ávila (2012), entre outros, têm-se dedicado aos estudos e às discussões a respeito do processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, oferecida pelas universidades e pelos órgãos oficiais responsáveis pela Educação pública e privada no país.

Assim como em diversos países, também no Brasil, os estudos realizados e o material teórico produzido, principalmente nas três últimas décadas, vêm defendendo uma nova visão de educação voltada para a formação holística dos cidadãos, buscando romper com as práticas compartimentadas, de fragmentação do conhecimento, influência do modelo

⁷ Disponível em:

<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012>

fordista/taylorista, adotado na era da industrialização, e da filosofia positivista de Augusto Comte, herança do período moderno.

Passou a ser imprescindível repensar a formação inicial de professores, que vem sendo considerada inadequada para a habilitação de novos professores ao exercício da profissão, uma vez que este tipo de formação está, também no Brasil, predominantemente fundamentado num modelo que já não corresponde às exigências do novo milênio (Gadotti, 2003; Morin, 2000).

De acordo com os diversos autores acima referidos, a formação de professores, na contramão da história, continua, através de programas defasados, mantendo currículos inadequados, atrasados, redutores, retrógrados, alienantes, que não facilitam a formação de um novo profissional de educação que, ao mesmo tempo em que corresponda às exigências do mundo contemporâneo, tenha criticidade suficiente para não se deixar envolver pela ideologia dominante e que exerça sua profissão voltada à defesa da transformação social (Pimenta & Ghedin, 2005)

Como afirmam Gatti e Barreto (2009), os atuais cursos de pedagogia, responsáveis pela formação dos professores da EI e dos primeiros anos do EF, e as licenciaturas, que formam os professores especialistas, das diversas disciplinas, das séries finais do EF e do EM, continuam mantendo a fragmentação curricular que os têm caracterizado desde sua criação.

A desvinculação entre as disciplinas dos currículos dos referidos cursos, de acordo com Gatti e Barretto (2009), são resultado da flexibilidade presente nas DCNs que são amplas para esses cursos, permitindo que o currículo fique a cargo de cada instituição. As autoras exemplificam essa realidade através da análise dos currículos das IES, que lhes permitiu verificar seus eixos, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais. Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 136), foi possível constatar diversas ocorrências, tais como: a “eleição de disciplinas e/ou ementas sem harmonia com o projeto pedagógico apresentado”; “bibliografias em disparidade com linhas teóricas citadas ou reconhecíveis nas ementas e/ou em disparidade com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais”; “discrepância entre cargas horárias adotadas e as supostamente necessárias para a formação do profissional em sua específica área de atuação”; “recorrência de conteúdos em disciplinas distintas.”

Por outro lado, as universidades insistem em valorizar mais os cursos de bacharelado em detrimento dos cursos voltados à área da Educação (a Pedagogia e as licenciaturas). Dessa forma, as mudanças exigidas nessa área são postergadas e por isso os prejuízos para a EB só aumentam. De acordo com Marques (2003, p. 29),

“Além da desarticulação do ensino superior com o ensino nos demais graus e com a dinâmica social ampla, é de uma “insustentável leveza” a presença das licenciaturas no interior fluido da universidade, onde elas não se apropriam dos cursos em que se ministram, direcionados prevalentemente aos bacharelados. As licenciaturas não constroem seu próprio saber, mas permanecem em dependência de saberes alhures cultivados”.

E o autor continua em sua argumentação, afirmando que

“Às licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade, que as considera incapacitadas de produzirem o próprio saber, mero ensino profissionalizante no sentido da preparação para a execução de tarefas por outrem pensadas, versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente” (Marques, 2003, p. 172).

Outro dado preocupante sobre os cursos de formação, relatado por Gatti e Barretto (2009), foi a constatação de que somente “em 17% dos cursos verificou-se foco bem delineado, especificando o perfil de professor a formar e as opções curriculares; notam-se vínculo e coerência entre o projeto, matriz curricular e programas”. Nos demais 83% dos cursos, as autoras verificaram, através de análise qualitativa, diversas contradições entre as disciplinas, suas ementas e referências bibliográficas propostas, além de superficialidade na abordagem de questões fundamentais para a formação docente. De acordo com as autoras, tais incorreções fazem supor “que as diretrizes estão mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica” (Gatti & Barretto, 2009, pp. 136-137).

Esta situação agrava-se nos cursos oferecidos pelas universidades privadas que são fiscalizadas unicamente através de um exame realizado pelo Ministério da Educação (MEC), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)⁸, passível de manipulação como qualquer avaliação. Não raro encontram-se, nas salas de aulas, alunos futuros professores com dificuldades no domínio da própria língua materna.

As propostas para formação inicial, ainda vigentes no Brasil, fazem pressupor que a teoria, que se baseia no conhecimento científico, está dissociada da prática, que consiste

⁸ Aplicado a alunos de graduação e de licenciatura, ingressantes e concluintes das universidades brasileiras.

na teoria aplicada. Schön (*apud* Alarcão, 1996, pp. 13-14) já questionava, na década de 80, a inadequação da formação de professores nas universidades, pois

“os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas. Sentem-se então perdidos e impotentes para os resolver. É a síndrome de se sentir atirado às feras, numa situação de salve-se quem puder ou de toque viola quem tiver unhas para tocar”.

De modo geral, nas universidades brasileiras, os currículos continuam fundamentados em um extenso conteúdo teórico, sem muita articulação, enquanto a prática fica relegada a atividades desenvolvidas no estágio, ao final do curso, ou a atividades simuladas em sala de aula (Pimenta & Lima, 2011; Libâneo, 2011)

Para Pimenta e Lima (2011), durante a formação inicial, os formandos confrontam-se apenas com as disciplinas acadêmicas, por isso, a prática pedagógica mantém-se inalterada, pois os conhecimentos adquiridos não contribuem para modificá-la. Não há alteração substancial na maneira de ensinar pelas gerações de professores que se sucedem. Assim também, os cursos de licenciatura, da forma como estão organizados, pouco têm contribuído para o desenvolvimento da prática docente, uma vez que não há a tão desejada articulação entre teoria e prática (Korthagen, 2011). De acordo com Pimenta e Lima (2011, p. 16), tanto o currículo das licenciaturas quanto as atividades de estágio encontram-se “distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e que pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente”.

As autoras questionam ainda a formação dos formadores de professores, em sua maioria desatualizados, cujas “inexperiências quanto ao ensino fundamental, seu alheamento ou desconhecimento das condições concretas das redes e do alunado de ensinos fundamental e médio são evidenciados com clareza” (Pimenta & Lima, 2011, p. 53). Percebe-se assim que há uma defasagem também no conteúdo curricular que se distancia da realidade sociocultural do povo brasileiro, bem como não estão contempladas, como deveriam, nesse conteúdo curricular, além da técnica, as dimensões, já referidas no quadro 2 deste capítulo,

necessárias à formação plena dos futuros professores: a ética, a política, a estética, a humanística, a afetiva.

De acordo com Florestan Fernandes (*apud* Marques, 2003, p. 31), a formação política é imprescindível para que o professor deixe de ser um mero transmissor da ideologia dominante, pois lhe permite atuar numa

“neutralidade ética, em que se separam o cidadão, o cientista e o professor, mas que necessita identificar-se com os outros degradados num posicionamento político exemplar, que não pode amparar-se em retalhos das ciências sociais e políticas e exige dele, educador, a redefinição de suas relações com a escola, com o meio, com os conteúdos do ensino, com os estudantes, numa crítica reflexiva, que articule a consciência da situação com a ação prática modificadora”.

Torna-se necessário, assim, que na formação docente sejam consideradas indispensáveis, e distribuídas equitativamente no currículo de formação, as competências técnicas, do conhecimento pedagógico e do conhecimento específico, essenciais à formação docente e ao exercício da profissão, bem como seja valorizada a formação humana (Veiga & Viana, 2012) em todas as suas dimensões, o que possibilitará ao futuro professor o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva, com criticidade e consciência política.

Assim também, para Formosinho (2001), a formação dos professores deve levar em consideração a necessidade de torná-los aptos a exercer seu papel de formadores, para que se comprometam socialmente e atuem em prol da comunidade à qual prestam seus serviços, sem distinção.

De acordo com este autor, os modelos de formação possuem, em geral, um caráter ainda marcadamente teórico e, por isso, torna-se necessária uma ruptura epistemológica para que se torne possível e viável a mobilização, para a prática pedagógica, dos conhecimentos curriculares adquiridos ao longo da formação (Formosinho, 2001).

No atual contexto brasileiro, a mudança do paradigma de formação de professores, ainda muito focado na competência técnica, por si só incapaz de dar conta de atender às necessidades da formação e do desenvolvimento profissional docente, constitui-se numa necessidade urgente.

2.1.1 Mudanças desejadas na formação inicial

Como se percebe, há nos estudos de diversos autores a constatação da necessidade de mudanças nos programas de formação inicial que proporcionem maior articulação teoria/prática, ainda tão dissociadas, especialmente nos cursos de licenciatura do país. É preciso que as propostas de mudanças não fiquem apenas no discurso. É preciso que se responda a questões que muitos colocam: O que é necessário para superar a dicotomia teoria/prática na formação docente? Como promover a integração necessária e de que forma intervir nas propostas curriculares dos cursos de formação? Como promover a mudança na formação dos formadores dos futuros professores?

Respostas nada fáceis. Para Pimenta e Lima (2011), são três as condições necessárias à mudança requerida para a melhoria dos cursos oferecidos: i) definição do perfil profissional a ser formado; ii) integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas; iii) formação adequada dos formadores de professores.

No que diz respeito à primeira condição mencionada, em relação ao perfil de profissional que a sociedade necessita, atualmente, na defesa de seus interesses, diversos autores, em diversos países, o têm apontado. Desde as décadas de 80-90, autores como Alarcão (1996), Nóvoa (1995), Schön (1983), Zeichner (1993), propõem a formação do professor reflexivo, aquele que reflete sobre sua prática visando à sua constante evolução. Já na década de 60, Paulo Freire, em sua proposta de alfabetização de adultos, defendia o processo dialético da ação-reflexão-ação como forma de promover a conscientização dos *aprendentes*, além de aprimorar o processo de ensino/aprendizagem. Contreras (1997), citado em Pimenta e Lima (2011), também considera que esse processo de formação docente deve ser crítico-reflexivo, tornando o *professor pesquisador de sua prática*⁹, ao desenvolver a análise e a problematização de suas ações.

Segundo Marques (2003), em conformidade com diversos autores, a identidade profissional docente se constrói a partir do domínio do “conteúdo técnico, científico e pedagógico, onde se traduza o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira”. Esse profissional deverá ser “capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e

⁹ Grifos do autor.

culturais, em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico”. Deverá ainda considerar “as práticas e teorias núcleo integrador de sua formação, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro” (Marques, 2003, p. 24).

Para que isso seja possível, Gatti e Barretto (2009) afirmam que os cursos deveriam ser pensados pelos colegiados visando à definição desse perfil de profissional a ser formado. Para as autoras, tais colegiados “não se mostram capazes de equacionar questões sobre a formação teórica e pedagógica nas Licenciaturas, imperando *a rotina e a repetição mecânica das estruturas*¹⁰, já falidas, de formação e das disciplinas” (Gatti & Barretto, 2009, p. 52).

Quanto à segunda condição apontada – a integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas – encontramos em Marques (2003) também algumas pistas, pois o autor aponta a necessidade de reformulação do currículo de formação passando a considerar-se a disciplina Prática de Ensino, as didáticas específicas, as técnicas de ensino como *disciplinas integradoras*¹¹. Esta iniciativa contribuiria para a melhor articulação teoria/prática nos cursos de formação. Segundo Marques, 2003, p. 12), essa proposta de “uma base comum nacional centrada na docência” constitui-se no resultado dos avanços realizados nessa área desde a década de 80, a partir da tomada de consciência da necessidade de superação da fragmentação e desarticulação presentes no currículo de formação docente.

Para Marques, nessa base comum estariam articuladas as dimensões profissional, política e epistêmica-hermenêutica da ação educativa. Trata-se, portanto, da evolução de uma concepção de formação técnica do profissional de educação para uma concepção mais holística em que todas as dimensões da formação estão presentes: o conhecimento pedagógico, o conhecimento específico e o compromisso político docente, este “embasado no domínio científico e crítico do conhecimento filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo” (Marques, 2003, p. 25). Já em Brzezinski (1996, p. 172) encontra-se essa ideia de base comum, retirada do documento do I Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). De acordo com esse documento, a base comum “não deve ser concebida como um currículo

¹⁰ Grifos das autoras.

¹¹ Grifo nosso.

mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica na formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental”.

As conclusões e recomendações dos encontros e seminários realizados no país, nas últimas décadas, insistem na base comum nacional como indispensável em sua tríplice dimensão – profissional, política e epistemológica – cabendo à autonomia universitária a responsabilidade de assumi-la como base comum da redefinição curricular das licenciaturas, com suas especificidades aprofundadas. Evocam o corpo de conhecimento de que a universidade é depositária, as exigências da multidisciplinaridade, a necessária fundamentação para o rompimento com o senso comum para que o que é científico seja valorizado (Marques, 2003).

Em relação à terceira condição, a da formação de formadores, encontramos em Gatti e Barretto (2009), essa preocupação: a de *quem educa o educador*¹². De acordo com as autoras a formação dos formadores, nos cursos de licenciatura e de pedagogia, não está adequada às atuais exigências educacionais, uma vez que é notório o “alheamento ou desconhecimento das condições concretas das redes e do alunado de ensinos fundamental e médio”. Por isso, torna-se necessária “melhor capacitação teórico-prática destes professores do ensino superior” (Gatti & Barretto, 2009, pp. 52-53).

Para isso, torna-se necessário que também os supervisores de estágio interajam com as equipes das escolas de EB, pois só através desse contato com a prática pedagógica ser-lhes-á possível orientar os futuros professores nas suas observações em contexto, proporcionando-lhes, ao mesmo tempo, a possibilidade de associar a teoria à prática então vivenciada.

Esse formador em contexto de intervenção na prática pedagógica, segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 16), deve atuar numa função de supervisão, entendida como “o processo em que um supervisor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

De acordo com essa visão de supervisão, o formador deve, assim, reconhecer esse (e reconhecer-se nesse) processo de construção da identidade não só profissional, mas também pessoal do educador. Atuando dessa forma, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 92)

¹² Grifo das autoras.

acreditam que os formadores poderão contribuir para que os futuros professores sejam “capazes de se auto-educarem, sem terem que recorrer permanentemente a um supervisor, estando assim criadas as condições para a sua autonomização progressiva. Estes professores estarão à partida mais capacitados para desenvolver nos seus alunos atitudes de autonomia e auto-aprendizagem”.

Assim sendo, a preocupação dos formadores não deve restringir-se em instrumentalizar os futuros professores com conhecimentos e habilidades, mas incentivá-los à reflexão sobre suas práticas e a fazer o registro dessas reflexões, o que os orientará ao longo da profissão (Marques, 2003).

Por outro lado, ao formar, o formador continua formando-se, na medida em que se situa no processo de formação também como aprendiz, ao considerar, como afirmam Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 94), que se trata de

“um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos –, deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado, receber feedback do supervisor e dos alunos, reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade”.

Da mesma forma, Paulo Freire (1996, p. 25) afirma o quanto é importante que “desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Essa postura tende a promover maior e melhor interação entre formadores e formandos, todos sujeitos nesse processo de auto e heteroformação.

Esse novo perfil de professor formador, que uma nova configuração dos cursos de formação exige, é assim definido por Marques (2003, pp. 184-185):

“Não mais o professor dedicado ao ensino de sua disciplina, cioso de seus espaços e tempos, denodado defensor dos limites exclusivos de seu saber e da indecomponibilidade e completude dos conhecimentos de sua área. Mas, agora, **o docente aberto à universalidade e ao diálogo dos saberes acerca de temas comuns**, que não tenha como referência a sua disciplina, um pacote bem amarrado, mas as linhas e eixos temáticos consensualmente definidos para cada curso e em cada período letivo e **a serem trabalhados em equipe**. Preocupado (...) pelas contribuições que a disciplina, de que é responsável, possa prestar ao entendimento das questões em discussão, na ótica dos conceitos que a distinguem. Nesse sentido, **ele não é responsável apenas pela disciplina que lhe é atribuída, mas pelas**

questões e conceitos que sua equipe deverá abordar¹³ e pela dinâmica curricular específica do curso que buscam eles, os professores e os alunos, realizar”.

Nesse âmbito, há que se considerar ainda a postura dos formadores em relação à supervisão dos estágios. Segundo Pimenta e Lima (2011, p. 45), “É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias”. Dessa forma, será possível afirmar-se que a formação docente mostra um significativo salto de qualidade.

Há, sem dúvida, de acordo com Fusari (2011) e Veiga e Ávila (2012), muita coisa a ser feita para que os cursos das áreas da Educação se tornem mais atrativos e preparem melhor os futuros professores, especialmente para que estes estejam conscientizados da necessidade de dar continuidade à sua formação ao longo da vida profissional. Trata-se, então, da perspectiva de uma mudança epistemológica, uma formação cuja proposta curricular baseie-se nas dimensões apresentadas por Alarcão (2001a), Ghedin (2009), Rios (2003), Schön (1983), entre outros.

2.1.2 Estágio supervisionado

Considerando as críticas que se fazem à dissociação teoria/prática observada nos cursos de graduação e licenciatura que formam os futuros professores, detém-se este estudo no modelo predominante, no Brasil, de estágio supervisionado, especialmente aquele assumido pelas universidades privadas, responsáveis pela habilitação de mais de 50% de profissionais de educação, de acordo com Gatti e Barretto (2009).

Várias são as críticas aos modelos de estágio supervisionado adotados nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, no Brasil.

Para Gatti e Barretto (2009), Marques (2003), Piconez (2005), Pimenta (2000), Pimenta e Lima (2011), tanto o currículo das licenciaturas quanto as atividades de estágio não se adequam às necessidades formativas dos futuros professores, pois, como Pimenta (2000b) já constatara, os cursos oferecidos ainda se encontram alheios às necessidades de formação dos futuros professores, uma vez que não levam em consideração esse novo perfil

¹³ Grifos nossos.

de professor que o contexto social e político exige atualmente. Para esta autora, também, os cursos de licenciatura, da forma como estão organizados, pouco contribuem para o desenvolvimento da prática docente, uma vez que não há, em seu percurso, a tão desejada articulação entre teoria e prática.

Assim, o estágio supervisionado das licenciaturas, que deveria ser o *locus* privilegiado de articulação entre o conhecimento teórico e a prática de sala de aula, acaba se transformando em mero cumprimento de um componente curricular obrigatório à habilitação que, dessa forma, não avança na direção de uma prática menos traumática e mais bem embasada teoricamente: este é o grande desafio na formação de professores. Como já referido, de acordo com Korthagen (2011), não se pode esperar que os futuros professores simplesmente transfiram para seus alunos os conhecimentos adquiridos na licenciatura, por isso, o importante, para o autor, é, proporcionar, através do estágio, “o confronto entre teorias pessoais, práticas de ensino e conhecimento didático” (*apud* Silva & Vieira, 2012, p. 203).

Da forma como é desenvolvido, o estágio das licenciaturas, no Brasil, parece, em geral, distante da realidade. Tem-se mantido desconectado das teorias que o fundamentam, ao ser considerado, quase exclusivamente, a parte prática dos cursos de formação profissional. Apesar dos discursos de que o estágio deva associar a teoria à prática, o que hipoteticamente contribuiria para preparar o aluno para os desafios da sala de aula, constitui-se este praticamente na simples observação de aulas, comprovada por um instrumento de registro. A partir de registros, em alguns casos, parte-se para a elaboração de aulas-modelo. De acordo com Pimenta e Lima (2011), trata-se de uma visão artesanal da prática docente, quando o aluno, ao observar o professor em exercício, opta pela imitação de sua atuação, pois esta limita-se à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”. Configura-se esta atuação na chamada “prática modelar” (Pimenta & Lima, 2011, p. 36), ou “imitação artesanal”, como afirmam Alarcão e Tavares (2003, p. 17), ou seja, “a passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura [...] o modelo do artífice medieval a ser ‘moldado’ pelo artesão e a ser, através dele, ‘socializado’”.

Outra forma de participar do estágio é através da elaboração de projetos, na maioria das vezes apresentados em sua própria sala de aula, na instituição de formação, para os colegas de curso. Constitui-se esta modalidade numa visão tecnicista em que o futuro

professor se instrumentaliza para, em contexto, atuar e resolver todas as situações que na prática se apresentarem. Entretanto, para Pimenta e Lima (2011, p. 37), tais “habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais”. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.

Para Marques (2003, p. 53), a técnica deve ser “concebida como instrumento da autodeterminação política de uma configuração social”, sendo assim, passará a manifestar “a dependência não apenas sua, mas da teoria também, em relação à práxis social emancipatória”.

Pode-se afirmar, assim, que nos estágios dever-se-ia aliar a observação em contexto e as técnicas de elaboração de projetos à pesquisa, “caráter processual de investigação das condições do exercício da profissão e oportunidade de questionamentos sobre as práticas em andamento e sobre os rumos que importa lhes imprimir o coletivo dos educadores” (Marques, 2003, p. 95), a partir da problemática levantada, visando à sua intervenção em sala de aula, o que realmente proporcionaria ao futuro professor um melhor preparo para o enfrentamento das condições reais que o aguardam.

Segundo Pimenta e Lima (2011, p. 55),

“Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola”.

Trata-se, portanto, de um processo fundamental para a formação dos futuros professores, por isso o estágio docente deve ser encarado como um período de aquisição de “competências que levarão [esses futuros professores] para um desempenho profissional não subsumido ao imediatismo das circunstâncias” (Marques, 2003, p.95). Esse modelo de formação estará, assim, contribuindo para a construção de novos conhecimentos, novas teorias. Nessa mesma linha, Libâneo (1998) destaca também a importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e de seus resultados.

Alarcão (1996, p 25), que, em concordância com Schön, aposta no processo de ensino/aprendizagem a partir da *reflexão na e sobre a ação*¹⁴, afirma que,

“Num estágio deste tipo os alunos aprenderão a reflectir na acção e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas. [...] Os formandos desenvolverão os seus esquemas de conhecimento e de acção de uma forma pessoalizada. Será uma estratégia formativa, construtiva, flexível, pessoal”.

Para que essa mudança aconteça, urge então a integração disciplinar dos cursos de formação através de um projeto político-pedagógico que trate o estágio supervisionado como elemento constitutivo da dimensão formativa do futuro docente.

Como afirmam Pimenta e Lima (2011, p. 55),

“O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso”.

Por outro lado, deve-se, já no estágio, incentivar o trabalho coletivo, pois, nas unidades escolares onde será realizado o trabalho pedagógico, espera-se que cada vez mais desenvolvam-se atividades interdisciplinares, ações coletivas, com decisões de equipe.

Apesar de, no Brasil, a LDBEN 9394/96, em seu artigo 65, ter estabelecido uma carga horária mínima para o estágio supervisionado, a fim de permitir um contato maior e mais próximo entre o estudante futuro professor e a prática pedagógica¹⁵, bem como o MEC, nas diretrizes contidas na Resolução CNE/CP¹⁶ 1, de 18 de Fevereiro de 2002, ter orientado a parceria universidade-escola e proposto projetos coletivos e interdisciplinares de formação, e ainda a Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002, ter ampliado a carga horária do estágio para quatrocentas horas (embora tenha estabelecido seu cumprimento a partir da segunda metade do curso), ainda não se pode afirmar que esse componente curricular, o estágio supervisionado, esteja contribuindo para a superação da dicotomia teoria/prática, tanto nas instituições públicas quanto privadas.

Em 2007, o Ministério da Educação instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa oferece bolsas de iniciação à docência aos

¹⁴ Grifo nosso.

¹⁵ “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

¹⁶ CNE/CP - Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno.

alunos de cursos presenciais, de pedagogia e de licenciatura, que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Os objetivos desse programa, que vão ao encontro das aspirações dos teóricos em Educação, são: i) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; ii) contribuir para a valorização do magistério; iii) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; iv) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; v) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e vi) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Após oito anos da implantação do programa, é significativo o número de alunos atendidos, especialmente aqueles que cursam as Instituições de Ensino Superior (IES). No país todo, de acordo com Prado e Ayoub (2014), até 2012 foram concedidas 49.321 bolsas, mais de 80% do que em 2011, distribuídas pelos cursos de pedagogia e de licenciatura, nas diferentes disciplinas, de universidades públicas e privadas.¹⁷

Entre os obstáculos detectados para a ampliação do programa está a dificuldade em firmar as parcerias com as redes públicas, nos diversos estados e municípios brasileiros. Em São Paulo, por exemplo, a própria UNICAMP, universidade estadual paulista, de acordo com Guilherme Val do Prado, em palestra proferida, a 30 de julho de 2015, no V Congresso Brasileiro de Educação, em Bauru-São Paulo, não tem conseguido firmar a parceria com a Secretaria de Estado da Educação para garantir a participação de seus alunos nas escolas públicas paulistas, o que traria benefícios para ambas as instituições e contribuiria para o desenvolvimento, nesse estado brasileiro, de um estágio que efetivamente associasse teoria e prática, proporcionando ao futuro professor uma boa formação profissional.

¹⁷ Relatório de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>.

Dessa forma, mesmo previsto na legislação, o estágio supervisionado, que possibilitaria aos futuros professores a efetiva intervenção em sala de aula, onde pudessem colocar em prática os conhecimentos adquiridos na licenciatura, ainda se restringe, em boa parte das instituições de ensino superior brasileiras, à observação e ao registro ou ainda à elaboração de projetos que não saem do papel.

Gatti e Barretto (2009) propõem também que o estágio seja implantado desde o início da formação e não mais ao final dela, como vem acontecendo em grande parte dos currículos universitários, e que a carga horária seja distribuída pelos semestres da formação. As autoras defendem que esse tempo deva ser dedicado a efetivamente aproximar teoria e prática, para que os futuros professores exerçam a profissão mais bem preparados, pois, de acordo com Lampert e Ball (1998), citados em Pereira e Galeão (2003), apenas a observação da prática não é suficiente para garantir a preparação dos estagiários para o exercício da profissão, é necessário que haja participação dos futuros professores nas discussões e tomadas de decisão na busca de soluções para os conflitos provenientes da prática docente diária, e que se relacionem as decisões tomadas às teorias subjacentes. Para Canário (2001), também citado em Pereira e Galeão (2003), essa aprendizagem precisa ser interativa e deve envolver os estagiários, os professores “cooperantes”¹⁸ e os professores formadores, a fim de que se possibilite a partilha de ideias, teorias e experiências.

É preciso aprender a aprender com a experiência, segundo Canário, pois é sobretudo nas escolas que os professores efetivamente aprendem a exercer sua profissão. Por isso, é importante que se potencialize o tempo do estágio supervisionado, dedicado ao conhecimento da prática docente, associando-o ao conhecimento teórico-prático em construção.

¹⁸ Professores do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário, em Portugal, que atuam em parceria com as instituições de formação (Universidades e Institutos Politécnicos) como tutores dos futuros professores.

2.2 Formação continuada no Brasil

“Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (Paulo Freire, 1996, p. 95).

Influenciada ainda pelo paradigma herdado do setor industrial, a formação continuada tem apresentado divergências conceituais em suas propostas. Tem havido tentativas, não muito convincentes, de incentivar a mudança da prática docente, mas as ações de formação em geral não correspondem a esse objetivo. Em sua maioria, tais modelos de formação direcionados aos docentes continuam lhes apresentando propostas prontas que inviabilizam o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva. Retoma-se, assim, o ciclo de reprodução. Os professores retransmitem aos alunos aquilo que lhes têm sido transmitido.

Para Gatti (2008), isso se deve à própria indefinição do conceito de formação continuada que por um lado é encarada como uma necessidade de complementação da formação inicial e por isso tem suas iniciativas reduzidas a cursos e atividades afins, que são oferecidos aos docentes visando a suprir tais deficiências, através de “programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior” (Gatti, 2008, p. 58).

Apela-se, nesse caso, para o *argumento da incompetência*¹⁹ que, de acordo com Souza (2006, p. 477), fundamenta “concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada”, uma vez que se considera que os docentes não adquiriram ainda a competência necessária ao exercício de sua profissão.

O próprio Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2000, em seu site, uma justificativa para alterações propostas na legislação que visavam à sua adequação a uma nova concepção de formação docente cujas mudanças observadas refletiam a preocupação de melhor instrumentalizar os professores, a fim de promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, tendo em vista o fraco desempenho destes até então. Esta concepção norteou ainda os Referenciais para a Formação de Professores (RFPs), que trazem, em seu texto, a afirmação de que, “embora insuficiente para garantir, por si só, uma aprendizagem escolar

¹⁹ Grifo nosso.

de melhor qualidade, a formação de professores é uma condição *sine qua non*” (Ministério de Educação, 2002, p. 41).

Por outro lado, a formação continuada também aparece como uma contribuição ao desenvolvimento profissional que, segundo Gatti (2008, p. 57), deve ocorrer em

“horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”.

De acordo com esta autora, encontra-se “Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (2008, p. 57). Este tipo de formação, na verdade, vem-se constituindo em uma tentativa *a posteriori* de corrigir as distorções impingidas pelas constantes mudanças conjunturais e conseqüentemente pelas inconstâncias das políticas educacionais, sob “o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação” (Gatti, 2008, p. 58).

Mendes Sobrinho (2007) sintetiza essa dicotomia, classificando a formação continuada em dois tipos: “clássica” e “contemporânea”. A clássica realizada através das ações de formação em serviço, com a oferta de cursos elaborados de maneira aleatória, e a contemporânea que pressupõe uma contribuição ao desenvolvimento profissional docente e considera importante a experiência dos professores na construção do trabalho coletivo.

Para Souza (2006), esse tipo de formação *clássica* tem sido tratado como 'remédio para todos os males escolares' sem que se leve em consideração as reais necessidades das escolas e de seus profissionais. Por isso, segundo Imbernón (2010), a oferta de formação é grande, mas as mudanças esperadas não ocorrem, pois persiste o modelo de formação “clássica”: transmissora, uniforme e descontextualizada.

Confunde-se ainda a formação continuada com a *formação em exercício*, uma modalidade prevista pela LDBEN, que tem sido oferecida, no Brasil, visando à certificação dos professores leigos ainda em exercício à época da promulgação da referida lei, especialmente nos estados brasileiros do Norte e Nordeste.

Encontra-se, porém, em Placco e Silva (2011, 26) uma definição que consegue retratar a formação continuada em toda sua complexidade. Para as autoras, trata-se esta formação de

“um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo”.

Dessa forma, urge repensar os modelos até então presentes nos programas de formação continuada, oferecidos aos docentes das redes públicas de ensino, em geral, por instituições contratadas que desconhecem a realidade vivenciada pelos professores e sequer se preocupam em conhecê-los primeiro, assim como seus interesses e suas necessidades.

2.2.1 Legislação brasileira e a formação continuada

Com relação à legislação que, no Brasil, regulamenta e normatiza a oferta da formação continuada, esta encontra-se presente em diversos documentos, começando pela atual LDBEN, lei 9394/96, cujo artigo 67 responsabiliza os sistemas de ensino pela valorização dos profissionais da educação através, do “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, além de determinar um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”²⁰.

Esta é uma demonstração de que a própria lei, ao destacar a importância do aperfeiçoamento profissional docente, apresenta uma preocupação com a questão do tempo a ser disponibilizado a essa formação, determinando que esse tempo esteja previsto em calendário escolar, no caso de planejamento e replanejamento (insuficiente na prática, na maioria dos casos), bem como nos horários de trabalho pedagógico, as atuais Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs)²¹, no caso da rede pública estadual de São Paulo.

A formação continuada de professores adquiriu sua importância maior a partir da aprovação do PNE (Plano Nacional de Educação), para o decênio 2001/2010, a partir do qual passou a ser considerada uma condição indispensável à melhoria da qualidade da

²⁰ Parágrafo II do artigo 67 da LDB de 1996.

²¹ Antigo HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que passou a ser chamado, a partir de 2012, de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

educação, através da valorização e do desenvolvimento profissional dos professores: “é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério” (MEC, 2001, p. 95).

Com a proposta de definir diretrizes para a elaboração dos programas de formação docente, foram publicados, em 2002, os Referenciais para Formação de Professores (RFPs). Esse documento traz orientações a fim de que a formação continuada, oferecida preferencialmente na própria escola, seja capaz de promover o aprofundamento dos conhecimentos dos docentes através da reflexão sobre a prática pedagógica. De acordo com esse documento, os órgãos oficiais responsáveis pela oferta do ensino, devem encarregar-se das ações de formação, em parceria com as universidades, responsáveis pela formação inicial dos professores.

De acordo com esses referenciais, o tempo necessário para a participação dos docentes nas ações de formação (está novamente aqui mencionado), deve estar garantido, para que, tanto os professores quanto os coordenadores pedagógicos (estes responsáveis pela formação docente na escola), possam realizar, coletivamente, as análises do trabalho realizado, discussão de observações, trocas de experiência, levantamento de propostas, planejamento coletivo etc. (Fusari, 2011). Propõem ainda os RFPs que essas ações sejam realizadas: ou nas próprias escolas, o que deve favorecer o desenvolvimento do trabalho coletivo a partir da problemática da unidade escolar; ou fora delas, o que também traz benefícios ao desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que promove seu encontro com outros colegas e com outras realidades.

Os referenciais preveem ainda que os programas de formação sejam pensados e planejados a partir da definição dos objetivos, dos conteúdos, recursos didáticos, metodologia e instrumentos de avaliação. Consideram imprescindível o desenvolvimento da cultura do registro das atividades, uma vez que isso possibilita ao docente o acompanhamento de suas próprias ações facilitando sua reflexão sobre elas, com a possível melhoria de sua prática.

Quanto aos recursos colocados à disposição dos professores, e que possibilitam contribuições para o aprofundamento de conhecimentos e o enriquecimento cultural docentes, estão propostas as saídas em grupo, participação em eventos, produção coletiva de trabalhos, uso de novas tecnologias etc.

O texto dos RFPs, apesar de afirmar que o conhecimento teórico por si só é insuficiente para a formação continuada, reconhece a importância de sua aplicação em situações concretas, o que contribuiria para o desenvolvimento da prática pedagógica. Propõe ainda que a elaboração de ações de formação leve também em consideração os saberes docentes. Dias e Lopes (2003) entendem que não há avanços nos parâmetros apresentados, uma vez que, em alguns trechos, o documento expressa a defesa do tradicional caráter de treinamento profissional, haja vista a afirmação de que, na formação, “se aprende a fazer, fazendo” (RFP, 2002, p. 62). Diversos trechos deste documento evocam e privilegiam o aprendizado prático, considerando que na formação oferecida, até então, “o aprendizado dos saberes teóricos tem um espaço desproporcionalmente maior que o aprendizado prático” e destacam ainda, que mais do que ter conhecimentos sobre a prática, é fundamental, para o professor, o saber fazer (RFP, 2002, p. 63).

Percebe-se, entretanto, no texto, uma preocupação com a contextualização das aprendizagens propostas, pois em suas orientações o documento propõe que os professores sejam levados a desenvolver a: “capacidade de mobilizar saberes de diferentes naturezas no exercício de suas funções e em situação contextualizada” (RFP, 2002, p. 145).

Vê-se também, no texto, um certo avanço quanto ao reconhecimento da importância do desenvolvimento da prática reflexiva, que está presente na afirmação contida nos RFP (2002, p. 63): “Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática”.

Considerando-se então as mudanças propostas para a formação docente, especialmente com a promulgação da LDBEN, e a mais recente legislação que regulamenta essa formação (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002; Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores, (2003), colocam-se as seguintes questões: Que pressupostos fundamentam as atuais propostas de formação? Quais são os objetivos subjacentes a essas propostas? Até que ponto são suficientes e adequadas as propostas apresentadas para que a prática pedagógica se torne transformadora, reflexiva e emancipadora?

De acordo com o que se pode observar, inexistente uma proposta clara de, ao valorizar os saberes docentes, transformá-los em objeto de estudo visando à construção de novos

saberes. Também não se encontra um evidente incentivo ao desenvolvimento de atividades pedagógicas coletivas.

Os RFPs e autores como Fusari (2011), Garcia (1999), Nóvoa (1992), entre outros, também imputam ao docente a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional, pois este deve “ser capaz de aprender sempre” (Dias & Lopes, 2003, p. 63). É preciso, entretanto, não incorrer no equívoco de transferir, aos professores da rede pública, a responsabilidade, que é do Estado, de oferecer-lhes formação continuada, como preveem a Constituição Brasileira e a LDBEN. Nesse sentido, foi criado o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores, em 2003, pelo reconhecimento da necessidade de implantação urgente de uma política nacional de valorização e de formação, inicial e continuada, de professores, no Brasil. Até o momento, algumas providências foram tomadas pelo governo federal com vistas à complementação de formação docente, uma vez que o país, dada a sua extensão, ainda possui professores sem habilitação que atuam em áreas de difícil acesso e que, por isso, não atraem os docentes já formados. Por esse motivo, foram criados os IES, além de alguns programas de incentivo à formação de professores, através da CAPES. Outros programas criados, como o Pró-letramento (para alfabetização) e o Gestar II (para Língua Portuguesa e Matemática, do 6º ao 9º ano do EF), dependem da adesão das secretarias de educação de estados e de municípios, o que nem sempre ocorre devido às disputas político-partidárias.

2.2.2 Vontade política e legislação promovem mudanças na formação docente?

Apesar das atualizações periódicas dos RFPs pelo MEC e dos investimentos havidos na formação continuada, no Brasil, nas últimas décadas, de acordo com Villani et al. (2002, *apud* Barcelos & Villani, 2006, p. 74), pode-se afirmar, entretanto, “que os professores envolvidos em projetos de formação continuada mantêm-se com dificuldades para transferir a suposta atualização no coletivo da escola”.

Como se percebe, isso ocorre porque os modelos de formação têm-se mostrado pouco eficazes, pois, na sua maioria, são oferecidos numa espécie de “bombeirismo

pedagógico”²² visando a solucionar problemas emergentes do processo de ensino/aprendizagem, sem, contudo, levarem em conta as realidades distintas dos contextos em que atuam os profissionais e sua dinâmica. Continuam, portanto, os modelos de formação baseados na racionalidade técnica e, por isso, tendem a apresentar propostas estandarizadas, padronizadas, baseadas em orientações técnicas que não atendem às necessidades e às especificidades do trabalho docente.

Segundo Hernández (1998), Hargreaves, em 1997, já apontava essa situação por que passam os professores que, após as ações de formação e ao retornarem às suas unidades escolares, não encontram um ambiente favorável ao desenvolvimento de suas novas aprendizagens. Situação essa referida também por Placco e Silva (2011) que consideram uma série de condições para que as novas aprendizagens sejam efetivamente incorporadas às práticas pedagógicas. Para as autoras, “O entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações são fatores que podem facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras” (Placco & Silva, 2011, p. 29).

Por outro lado, também as atitudes dos professores em relação às ações de formação oferecidas são distintas, uma vez que cada um reage à sua maneira e as aproveita de acordo com sua formação pessoal e profissional. De acordo com Hernández (1998), há aqueles que consideram um *refúgio no impossível* colocar em prática os novos conhecimentos adquiridos: avaliam que isso seja viável, mas difícil. Outros sentem o desconforto de aprender, pois consideram constrangedor aprender algo que ainda não sabem e por outro lado reconhecerem e serem reconhecidos nessa situação, o que acaba causando um bloqueio para nova aprendizagem. Outros ainda entendem que *a revisão da prática não resolve os problemas*, quando esta é usada para promover a reflexão e a consequente reformulação do trabalho: consideram essa via uma perda de tempo, preferem que lhes apontem o que deve ser feito. As mudanças propostas pela formação constituem-se para alguns numa *ameaça à identidade* do professor o que lhes causa mais insegurança. Há ainda aqueles que se

²² Expressão usada por Madalena Freire em “O papel do registro na formação do educador” – disponível em: <http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1.asp?o=r>

consideram apenas práticos e acreditam que os responsáveis pela atitude reflexiva e investigativa sejam os acadêmicos, o que se configura em algo dado: *a separação entre a fundamentação e a prática*.

Os professores também tendem a não questionar os objetivos da formação oferecida e, muitas vezes, costumam aplicar suas propostas, em sala de aula, de forma não criteriosa, segundo Hernández (1998), porque os docentes têm apenas uma “*visão prática* da sua ação e do seu conhecimento”, pois, segundo o autor, esses profissionais têm ainda uma *perspectiva funcional*, isto é, *tudo que se aprende deve servir para alguma coisa*, por isso também, muito do que veem nos cursos de formação, por não encontrarem utilidade direta e imediata na sua prática cotidiana, acabam por descartar. Além disso, apresentam uma *visão dicotômica entre teoria e prática* (como se tem constatado), e, também, *generalizadora das práticas*²³, pois quando utilizam determinada estratégia bem-sucedida em uma situação, costumam tentar aplicá-la em outra, quase sempre obtendo resultado negativo.

De qualquer forma, o comportamento dos docentes reflete a falta de articulação entre as ações, e de respaldo, que a própria unidade escolar deveria proporcionar às iniciativas dos professores em relação às mudanças pretendidas, pois, de acordo com Marques (2003, p. 207), a formação continuada não pode ser entendida “apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior”, mas sim, e de acordo com Charlier (2001, p. 101), deve constituir-se em um “elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor”, e, por isso, deve fazer parte “do investimento da instituição escolar em seu capital humano”.

Esse investimento institucional, apesar das determinações legais e da implantação de horários de trabalho pedagógico coletivo, ainda não existe efetivamente. Nas unidades escolares, são ainda precárias as condições que possibilitariam a realização e o desenvolvimento de atividades efetivamente de formação. Entre outros, a falta de tempo disponível tem sido apontada como o principal entrave para a realização dos encontros coletivos de formação (Bruno, 1998; Christov, 1998; Marques, 2003; Mercado, 1999).

A jornada de trabalho docente, na maioria dos casos, inviabiliza que esse tempo dedicado à formação seja partilhado com toda a equipe escolar, pois há professores com diferentes jornadas, atuando grande parte deles em mais de uma escola, o que os impede de

²³ Grifos do autor.

participar efetivamente das reuniões e encontros pedagógicos com os colegas, no mesmo horário. Muitas vezes ainda, enquanto alguns se encontram nas reuniões pedagógicas, outros estão em atividades de sala de aula. Dessa forma, de acordo com Fusari (2011, p. 22), “A rotina profissional sob condições inadequadas oferece pouco espaço para atividades de reflexão, estudo e auto-organização”. Para este autor, é necessário que, além dos horários de trabalho pedagógico, o calendário escolar garanta anualmente espaços para discussão e planejamento coletivo, para que os professores “analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar”.

Por tratar-se de um direito e ao mesmo tempo de um dever profissional previstos na LDBEN, e em São Paulo, no Estatuto do Magistério Paulista, lei 444/85, a própria estrutura escolar deveria prever as atividades de planejamento efetivamente coletivas ao longo do ano, que deixassem de ser apenas espaços de cumprimento de pautas.

A reivindicação de uma jornada de trabalho que contemple essa necessidade, como propõe Fusari (2011), já existe por parte da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Trata-se de uma reivindicação ao MEC para a destinação de 1/3 da jornada do professor a “atividades extraclasse (como atendimento a pais e alunos, planejamento de aulas, provas e exercícios, correções, *atividades de formação e capacitação como cursos, palestras e congressos*²⁴)”, o que viria a atender “ao requisito da valorização profissional e das condições apropriadas de trabalho e reflete na melhoria da qualidade da Educação pública ofertada ao povo brasileiro”²⁵.

Por outro lado, a alteração da jornada de trabalho apenas, embora seja uma medida necessária para a viabilização e eficácia da formação continuada, como observa Garrido (2011), por si só não remove todos os entraves, pois não basta haver tempo disponível nem suficiente oferta de cursos para essa modalidade de formação se o professor não estiver suficientemente motivado ao aprofundamento de seus conhecimentos. De acordo com a autora, cabe aos órgãos oficiais encontrar formas de motivar e valorizar os professores, e a

²⁴ Grifo nosso.

²⁵ Texto que consta da petição que vem colhendo assinaturas para ser entregue ao MEC, postada em 03/12/2012. Disponível em:
http://www.avaaz.org/po/petition/13_de_horaatividade_para_o_magisterio_ja/

estes, cabe o reconhecimento da importância da continuidade de sua aprendizagem ao longo da vida. Paulo Freire é contundente em relação a essa atribuição docente ao afirmar que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 1996, p. 103).

Esta afirmação de Freire é bastante forte, mas reafirma a responsabilidade que os professores assumem ao optar pela profissão docente e o grau de exigência de suas atribuições.

2.2.3 Professor aprendiz - sujeito da sua formação

Para que o professor brasileiro se emancipe e exerça a autonomia que a própria lei lhe concede, que modelo de formação se adequaria a esse novo perfil? Que propostas poderiam realmente contribuir para o desenvolvimento profissional docente? Como seria possível mudar a cultura docente visando a uma educação emancipadora?

É indiscutível que a formação continuada é uma necessidade nos dias atuais, uma vez que o conhecimento se transforma e se enriquece pela contribuição das novas tecnologias e pela consequente mudança social que se reflete nas escolas, numa velocidade muito maior. Assim, a formação profissional não se esgota na formação inicial e é por isso que se prevê sua continuidade ao longo da vida.

Por outro lado, a gradual universalização do ensino, que vem ocorrendo, no Brasil, a partir da década de 80, bem como o processo de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais em salas comuns, têm provocado, uma série de mudanças nas políticas públicas (nem sempre adequadas), e exigido das instituições e dos professores brasileiros uma adaptação nem sempre fácil. O reconhecimento da importância dos projetos de inclusão nas escolas públicas torna imprescindível o desenvolvimento dos programas de formação continuada, tendo em vista que as licenciaturas ainda não têm levado em consideração essa emergência.

De acordo com Placco e Silva (2011), a formação continuada deve levar em conta as profundas alterações que vêm ocorrendo nas políticas públicas educacionais responsáveis pelo atendimento à sociedade civil. Essas mudanças demandam investimentos na formação

de professores que atendam a tais necessidades com autonomia, criatividade e criticidade na prática pedagógica. Torna-se necessário então repensar as condições do trabalho docente; atualizar as relações entre universidade/mercado de trabalho; levar em consideração as transformações do mundo do trabalho que impõem ao professor e às instituições escolares um novo posicionamento.

Transformar-se a prática pedagógica numa “tarefa formadora, articuladora e transformadora”, segundo Garrido (2011, p. 10), é difícil, porque, em primeiro lugar, “não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros”.

Para que ocorram as mudanças pretendidas, de acordo com a autora, concorre uma série de fatores, principalmente entre os docentes, através da abertura necessária à revisão de crenças cristalizadas em relação à educação e à maneira como aprendem professores e alunos; do reconhecimento de “limites e deficiências no próprio trabalho”, do desenvolvimento de um espírito reflexivo, do “enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes” (Garrido, 2011, p.10), pois, “Mudanças de mentalidade não se decretam, são amadurecidas num processo paciente e frágil, exigindo reforço, suporte, atenção e tempo” (Garrido, 2011, p. 13).

Segundo Demo (2002, p. 84), o professor tem “*direito de aprender*²⁶ [...] durante o trabalho, durante os 200 dias de aula, porque estudar, para o professor, é trabalho”. Por isso, reivindica-se que essa formação aconteça no ambiente escolar, locus onde se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem, por considerar-se que ele é único em sua cultura e em sua problemática (Candau, 1999; Fusari, 2011), constituindo-se, dessa forma, no espaço privilegiado à busca das respostas que podem promover as mudanças desejadas.

Para Cachapuz, Praia, Gil-Pérez, Carrascosa e Terrades (2001), as ações de formação deveriam contribuir para que os professores desenvolvessem uma competência investigativa a partir de sua própria realidade, pois, ao encontrar soluções para sua

²⁶ Grifos do autor.

problemática cotidiana, estariam, de acordo com estes autores, construindo um novo saber. Assim, segundo os autores,

“A estratégia potencialmente mais frutífera para que os professores se apropriem dos resultados da investigação didáctica e assumam as propostas curriculares que daí derivam, [...] consistiria em implicar os professores na investigação dos problemas de ensino/aprendizagem [...] que se apresentam na sua actividade docente [...] articulando, formação e/com inovação” (Cachapuz et al., 2001, p. 170).

Por isso, vários autores propõem que se estudem as atividades desenvolvidas em sala de aula, e o material coletado a partir desse estudo seja trabalhado nas ações de formação propostas e desenvolvidas com os docentes. Ao desenvolverem-se as ações de formação desse modo, estar-se-ia atribuindo ao professor o status de protagonista de sua ação, bem como valorizando os saberes da experiência docente, por isso, para Candau (1999), os programas de formação devem ter suas propostas voltadas às dimensões pessoais e culturais dos docentes, além dos aspectos técnicos.

Fusari (2011) propõe ainda que a formação continuada desenvolvida na própria escola envolva, nesse projeto, os professores, de forma coletiva. A partir do levantamento de suas necessidades, os docentes, e não só, “em alguns momentos do ano”, estariam reunidos para avaliar-se e avaliar o contexto escolar, visando ao levantamento das ações de formação necessárias, tais como: “grupos de formação, ciclos de palestras e grupos de estudo, constituindo um rico processo de formação contínua” (Fusari, 2011, p. 19).

Este autor não exclui, entretanto, a participação dos profissionais em ações de formação que aconteçam fora da escola, por entender que “Tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, percebê-lo sob a ótica de outras leituras pode ter efeito muito satisfatório na avaliação que o educador faz do seu trabalho e do trabalho dos colegas” (Fusari, 2011, p. 19).

Para que seja possível elaborar propostas de formação que atendam ao cenário educacional atual, e levando em conta toda essa heterogeneidade de comportamentos observada, deve-se considerar, de acordo com Prawat (1989, citado por Hernandez, 1998), que para poder construir novos conhecimentos é necessário: i) um conhecimento-base (que inclui tanto os saberes disciplinares como as experiências pessoais); ii) as estratégias para continuar aprendendo; e iii) a disponibilidade para a aprendizagem. Das condições apontadas por Prawat, provavelmente a mais desafiadora é despertar no docente essa disponibilidade e

motivação para dar prosseguimento à sua aprendizagem. Para Hernández (1998), os programas de formação, em seu planejamento, deveriam prever, como estratégia, o estudo da problemática vivenciada pelos docentes, o que permitiria que estes se identificassem com as propostas, motivando-os para a participação efetiva nas ações. Para ele as três características apontadas por Prawat devem ser relacionadas com a pesquisa sobre a aprendizagem docente, o que nem sempre acontece ou tem-se revelado “pouco satisfatórias e pouco esperanças” (Hernández, 1998, p.10).

Assim, também para Hernández (1998), tem havido, por parte das instituições formadoras e dos formadores, até hoje, uma subvalorização dos saberes docentes construídos ao longo da carreira e que são responsáveis pelo desenvolvimento de sua prática pedagógica. Por isso, torna-se indispensável à elaboração das propostas dos programas de formação o (re)conhecimento prévio desses saberes. Esse é o desafio a ser vencido.

O que seria, então, necessário para que essa formação pudesse fazer diferença efetiva na prática pedagógica? Como reformular as propostas de formação docente em andamento no Brasil? Como poderão os professores deixar de ser meros receptores e executores das propostas que verticalmente lhes são oferecidas para tornarem-se agentes de sua própria formação continuada?

São muitos os entraves que dificultam as iniciativas que visam a uma transformação nas práticas educativas através da formação continuada: vão desde a desmotivação dos profissionais de Educação, pela desvalorização profissional que vêm sofrendo ao longo de décadas, passando pela falta de recursos, tempo e espaço para seu desenvolvimento profissional e, principalmente, pela falta de políticas públicas que (re)valorizem essa profissão.

Para que se reverta esse quadro, de acordo com Placco e Silva (2011), a iniciativa primeira deve ser a corresponsabilização por parte da instituição formadora e dos docentes pela formação. A fim de que se viabilize a mudança de perspectiva na formação docente, torna-se necessária a disponibilização do tempo e do espaço de formação, preferencialmente no ambiente de trabalho (tese já defendida por diversos autores como Candau, 1999; Fusari, 2011; Imbernón, 2010), através de

“oficinas e/ou workshops de problematização da prática docente – favorecendo a reflexão do próprio docente sobre seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de refletir com os colegas num

ambiente de produção coletiva –; em projetos de investigação sobre práticas docentes – nos quais o professor tome seu cotidiano docente como objeto de pesquisa e sobre ele produza conhecimento –; em projetos de inovações curriculares e metodológicas na sala de aula, desenvolvendo a postura avaliativa como uma dimensão fundamental do formar-se professor” (Placco & Silva, 2011, p. 31).

Para Gómez (1995, *apud* Christov, 1998), existe a necessidade de se conhecer as práticas dos professores e as estratégias que utilizam na solução das dificuldades enfrentadas em sala de aula. É fundamental que se compreenda como os professores aprendem e como usam seu conhecimento científico e os recursos de que dispõem. Nessa linha, como já se observou, Hernández (1998), critica os atuais programas de formação afirmando que, em sua concepção, há pouca preocupação em se conhecer a maneira como os professores aprendem.

De acordo com Hernández (1998, p. 9),

“alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não formais e em experiências da vida diária”.

Da mesma forma, Placco e Silva (2011) criticam os programas e cursos de formação que, no Brasil, são organizados sem que se leve em consideração as reais necessidades dos docentes, sem que efetivamente se saiba como suas aprendizagens são construídas e como são utilizadas posteriormente nas salas de aula. É necessário, portanto, como reivindicam Gauthier et al. (1998), que se reconheçam os conhecimentos advindos da prática docente, pois se trata, como já se viu, de um *ofício feito de saberes* que são mobilizados pelo professor no seu cotidiano.

Fusari (2011, p. 22) também afirma que

“É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades”.

Este autor, assim como outros, defende a ideia de que são, os próprios professores, os responsáveis por sua formação ao longo da vida, pois cabe ao profissional “o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer”. Não há, segundo Fusari, “política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor

que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional” (Fusari, 2011, pp. 23-24).

A formação de professores deve, por isso, de acordo com Placco e Silva (2011), levar em conta as diversas dimensões que compõem o desenvolvimento pessoal e profissional docente já referidas, como: *a dimensão política* presente em sua ética profissional, na sua opção ideológica e nas relações que desenvolve com a comunidade com a qual atua; *a dimensão humanístico-interacional*, especificamente na sua relação com seus alunos, que torna possível um trabalho integrado e cooperativo na escola; e *a dimensão técnica*²⁷ (didática²⁸), presente no domínio de seus conhecimentos e na sua capacidade de dar respostas a quaisquer situações no processo de ensino/aprendizagem.

Para Placco e Silva (2011), tanto estas quanto outras dimensões devem ser pensadas por uma ótica diferente da qual vêm sendo abordadas. Para estas autoras, *a dimensão técnico-científica* (didática) deve promover a articulação entre os saberes e práticas, rompendo com as barreiras disciplinares. Trata-se da busca de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar, já proposto por Fazenda (1998). Para tornar isso possível, outra dimensão deve ser considerada, a do *trabalho coletivo* e da *construção coletiva do projeto pedagógico*²⁹, uma vez que, segundo as autoras, o trabalho isolado tem-se mostrado cada vez mais ineficaz. Para que se atinja a inter e a transdisciplinaridade, necessita-se vivenciar um longo, e às vezes penoso, processo de *construção coletiva*. Essa construção, por sua vez, exige dos profissionais o domínio dos *saberes para ensinar*, bem como o desenvolvimento de uma atitude *crítico-reflexiva* que, de acordo com Gatti (1997, p. 26), consiste no “desenvolvimento de reflexão metacognitiva, que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e de habilidade de autorregulação deste funcionamento”. Por fim, é imprescindível que se desenvolvam *habilidades avaliativas*³⁰, “de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados, encaminhando propostas e soluções para as questões encontradas” (Gatti, 1997, pp.27-28).

Encontra-se, porém, entre as dimensões necessárias à formação docente, a dimensão política da profissão, como afirma Florestan Fernandes, pois não basta apenas

²⁷ Grifos nossos.

²⁸ Destacada por nós.

²⁹ Grifos nossos.

³⁰ Grifos da autora.

instrumentalizar o professor com o conhecimento teórico ou com o desenvolvimento da cultura investigativa, mas, de acordo com Severino (1986, p. 14), deve-se “levá-lo a discutir o significado da educação no contexto da vida social concreta, uma vez que ela, a educação, é fruto e deveria ser agente desta vida social e política”.

Como afirma Nóvoa (1992), por ser um processo contínuo, a formação de professores deve estar fundamentada nas suas atividades profissionais e pessoais. Para este autor, “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão” (Nóvoa, 1992, p. 15). Por outro lado,

“A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas” (Nóvoa, 1992, p. 23).

Alarcão (1998a) afirma que o fortalecimento da identidade profissional é condição *sine qua non* para que o desempenho docente contribua para a mudança/melhoria da prática pedagógica; sendo assim entende que a formação continuada deve possibilitar ao professor o desenvolvimento de suas potencialidades individuais, através da construção de novos conhecimentos a partir de sua prática pedagógica.

O crescimento e o desenvolvimento profissional ocorrem, portanto, na medida em que o professor, individualmente, se conscientiza da importância de seu papel social e profissional para que sua contribuição seja significativa e concorra para o desenvolvimento coletivo, que vai sendo construído concomitantemente.

Como construir, então, propostas de formação que possam efetivamente contribuir para a mudança desejada?

As investigações etnográficas que vêm sendo praticadas nas últimas décadas, também no Brasil (André, 1995; Ludke & André, 2005), têm sido um instrumento importante na elaboração de propostas de formação continuada, na medida em que o levantamento feito através delas permite analisar a problemática de sala de aula, bem como as necessidades dos professores no seu cotidiano. Assim, conhecer a prática pedagógica em seu locus pode se constituir em diagnóstico e, conseqüentemente, material fundamental para

a formulação de propostas adequadas de formação continuada, como afirmam Candau (2000), Fusari (2011), Imbernón (2010), mencionados anteriormente.

Conhecer essa prática implica que se conheçam as concepções que os professores têm a respeito de sua própria prática, para que seja possível haver, por parte dos programas de formação e de seus formadores, condições de efetivamente contribuir com os docentes para o aprofundamento de seus conhecimentos e o desenvolvimento de seu trabalho. Garcia (2000, p. 45) também defende a prática pedagógica como “*locus* de produção de conhecimentos que muitas vezes antecipa o que a teoria mais tarde afirma ser a verdade científica”.

Assim, é importante, mesmo que não seja exclusivamente, ter a sala de aula como objeto de estudo, com foco na prática docente e, principalmente, no reconhecimento daquilo que a influencia.

Segundo Hernández (1998), deve-se rejeitar o *argumento da incompetência*³¹ docente (Souza, 2006) e passar-se a tratar o profissional de educação como aquele que possui a competência e a reflexividade necessárias para contribuir com o coletivo de sua escola. É preciso, assim, acreditar na bagagem cultural que o profissional habilitado possui e planejar as ações de formação a partir de sua experiência acumulada, bem como promover oportunidades de troca de experiências que contribuam para a reflexão crítica e coletiva de suas práticas (Arroyo, 2000).

A formação continuada deverá então proporcionar também ao professor a oportunidade de avaliar suas necessidades de formação, especialmente através da reflexão de sua própria prática, incentivando-o a empenhar-se nessa tarefa de aprofundamento de conhecimentos, pois, de acordo com Imbernón (2010), deve ser função da formação, ao longo da carreira, oferecer aos professores momentos de reflexão sobre suas práticas, de aprofundamento de seu conhecimento teórico, de confrontação de sua prática com as teorias que a fundamentam, promovendo um processo de frequente autoavaliação.

Para esse autor, a formação continuada deve levar em consideração a identidade profissional docente nas dimensões pessoal e profissional, uma vez que o profissional recebe influências diretas das experiências e dos valores adquiridos ao longo da vida. Então, não se

³¹ Grifo nosso.

pode mais admitir que os professores continuem à margem das decisões sobre a formação docente, e mais que isso, espera-se que eles assumam o protagonismo dessa formação. Esta mudança exige uma nova mentalidade por parte dos professores que devem se conscientizar da necessidade de tornarem-se aprendizes permanentes. É preciso, pois, de acordo com Lima (2003, *apud* Ribeiro, s/d), que as escolas sejam reconhecidas como local adequado para a formação docente (Fusari, 2011, Arroyo, 2000) a fim de que tanto os docentes quanto os discentes possam participar mais ativamente de questões educativas como: organização de espaço, horários escolares, gestão curricular etc.

Infelizmente, as atuais reformas em estados brasileiros continuam, em geral, conservadoras, como já afirmava Mello (2000), e visam à manutenção do controle sobre a prática docente, especialmente nas redes públicas estaduais de ensino, uma vez que se mantêm baseadas numa formação essencialmente técnica, o que continua dificultando aos professores a sua emancipação. Resta acreditar na conscientização dos professores sobre a necessidade de investirem na sua própria formação buscando, para isso, influenciar nas decisões que digam respeito ao tipo de formação que lhes deve ser oferecida. Torna-se, assim, indispensável, por parte dos docentes, muito empenho e vontade de crescer pessoal e profissionalmente, individual e, sobretudo, coletivamente.

Capítulo 2. Desenvolvimento curricular

Não seria possível falar-se em emancipação profissional dos professores através de programas iniciais e continuados de formação sem fazer uma discussão sobre o currículo escolar, a forma como este é concebido e apresentado às escolas e, sobretudo, como dele se apropriam (ou devem apropriar-se) os docentes.

1. Currículo: origem e conceitos

Considerado por diversos autores complexo e por vezes “um conceito polissêmico, carregado de ambiguidade” (Pacheco, 1996, p. 15), o currículo, relacionado à atividade escolar é reconhecido como um importante instrumento regulador do processo de ensino-aprendizagem, embora encarado ainda no meio docente como um “decreto-lei” a cumprir. É tido como um “documento” pronto e imutável que determina o que deve ser ensinado, pelas escolas, a cada turma de alunos.

Tomaz (2007) lembra Sá-Chaves (2002) ao ponderar sobre a importância da existência de diferentes concepções acerca desse instrumento, uma vez que essa diversidade vem proporcionar

“um enriquecimento das próprias perspectivas, fruto do cruzamento de diferentes olhares sobre o mesmo conceito, acrescentando que o que se pretende não são definições únicas e universais, mas sim contrariar a indeterminação absoluta e a impossibilidade de uma leitura meta-analítica da pluralidade conceptual através de uma reflexão crítica e sustentada” (Tomaz, 2007, p. 51).

1.1 Currículo e alguns de seus conceitos

Vários são os estudos que remetem para a discussão sobre currículo em qualquer nível de formação profissional, escolar etc. O que interessa neste estudo é fundamentalmente a discussão que gira em torno do currículo escolar limitado à EB.

Encontra-se em Pacheco (1996, pp. 15-16) uma explicação semântica para a palavra *currículo*: “[...] proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”. Considera-se, então, o currículo, como o caminho

a seguir ou a apresentar (Goodson, 2001), na busca de objetivos e/ou, ao mesmo tempo, a trajetória percorrida.

Huebner (1985), citado por Pacheco (1996, p. 15), afirma que a “palavra [currículo] aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores: está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral, a programas educativos das escolas”.

Por outro lado, para Roldão (1999, p. 24), o currículo escolar “em qualquer circunstância”, apresenta-se como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Hernandez e Ventura (1999, p. 19) ampliam esse conceito ao associarem-no à correlação de forças que o permeiam, sejam políticas, sejam da academia, sejam dos atores do microsistema, a escola. Para esses autores, currículo é “um campo de conhecimentos no qual confluem decisões políticas, pesquisas, propostas dos especialistas e realizações dos docentes”.

Zabalza (1992, p. 12), por sua vez entende o currículo como

“o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções”.

Em síntese, para este autor, “currículo é todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de ‘oportunidades para a aprendizagem’” (Zabalza, 1992, p. 12).

O currículo aqui referido, segundo Pacheco (1996), tem sido considerado em duas perspectivas: formal e informal. O currículo formal, “um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades”, com características prescritivas, apresenta-se como “o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico”. O currículo informal refere-se ao processo de desenvolvimento das experiências educativas, através de “um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada”, isto é, exprime a maneira como o currículo formal desenvolve-se no *locus* de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 1996, p. 16).

Por considerar que “currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos”, Pacheco (1996) acata a definição proposta por Grundy (1993, p. 5), de que currículo não é um conceito abstrato, mas uma construção cultural, pois configura-se “a way of organizing a set of human educational practices”, incluindo, de acordo com Gimeno Sacristán (1995, p. 24), as

“de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de médios, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que, en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica. Ambitos que evolucionan historicamente, de un sistema político y social a otro, de un sistema educativo a otro distinto”.

Assim, em forma de síntese, Pacheco afirma que se pode definir o currículo

“como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 1996, p. 20).

Portanto, seja “campo de conhecimentos”, “plano ou processo”, “conjunto de aprendizagens” ou de “conhecimentos, habilidades, atitudes...”, “construção cultural ou projeto interativo”, currículo é o instrumento privilegiado de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e cabe às escolas e aos professores assumirem a sua gerência visando a responder às necessidades individuais e coletivas de seus alunos.

O importante mesmo, como afirma Goodson (1997, p. 14),

“é reconhecer que a mobilização deste conceito não é inocente e que ele tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho académico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas”.

Sendo assim, os responsáveis diretos pela gestão curricular, ou seja, os professores, devem ter clareza sobre os reais objetivos com que se definem os currículos escolares, pois “o currículo escolar está longe de ser um fator *neutro*” (Goodson, 1997, p. 17). É preciso, por isso, que se façam opções entre o que o sistema educativo espera dos docentes e o que os alunos efetivamente necessitam para sua trajetória formativa, uma vez que, para este autor, o currículo *básico* e *tradicional* pode ser reconstituído e reinventado.

1.2 Origens e evolução do currículo

Torna-se, hoje, ainda mais indispensável que haja, por parte dos professores, conhecimentos mais aprofundados a respeito do currículo como instrumento vinculado aos sistemas de ensino, o que poderia proporcionar a mudança de postura dos profissionais da educação frente à gestão curricular e à própria prática pedagógica, pois esta se encontra, sem dúvida, associada à concepção que os professores têm sobre currículo e seus fins.

Alonso (1998), em sua tese de doutoramento, refere-se às alternâncias ocorridas ao longo da história curricular em termos de focalizações. Em determinados momentos, segundo a autora, o currículo esteve centrado no aluno, ou na sociedade, ou nos conteúdos, sofrendo, por isso, alterações também nos programas curriculares que foram sendo baseados ora nas disciplinas, ora em problemas sociais, ora nos interesses dos alunos, ora em competências funcionais. Segundo a autora, “muitas propostas curriculares se elaboram à margem ou desligadas da natureza dos contextos educativos e da experiência acumulada pelos professores, na sua prática, o que inelutavelmente condicionará as possibilidades de um projecto curricular se transformar num instrumento para a inovação” (Alonso, 1998, p. 394).

O currículo, atribuído à função educativa, tem origem na publicação “The Curriculum”, de Bobbit, em 1918. Trata-se de uma obra de inspiração taylorista que, baseada na racionalidade técnica e nos princípios economicistas, tem seus pressupostos transferidos para o sistema educativo. Dessa forma, segundo o autor, seria possível garantir a eficácia do sistema através da expressão de seus resultados de forma objetiva, o que o tornou altamente prescritivo (Freitas, 2000).

De acordo com Freitas (2000), Tyler (1949) estabeleceu, como contribuição à proposta apresentada por Bobbit, uma série de princípios que, no currículo, se traduzem em: i) objetivos educacionais que a escola deve atingir; ii) ações necessárias para atingir os objetivos propostos; iii) metodologia; iv) avaliação, dessa forma, a partir de Tyler, os objetivos curriculares passam a integrar o currículo escolar.

Como se pode observar, trata-se de uma visão voltada apenas ao produto final do processo educativo, não como o meio de se atingir as aprendizagens necessárias à formação dos alunos (Grundy, 1993).

Tem-se assim, de acordo com Pacheco (1996, p. 16), nesta perspectiva, o currículo formal que corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas. [...] Os objectivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar são, assim, [seus] aspectos fundamentais [...]”. Além de Tyler, o autor menciona outros teóricos que seguem essa mesma linha, tais como Good; Belth; Phenix, entre outros.

Em geral, é com esse conceito que escolas e professores continuam atuando em relação ao desenvolvimento curricular com suas turmas de alunos, em suas salas de aula. Deve-se este comportamento à manutenção do caráter prescritivo com o qual o currículo é encarado, por isso, embora continue a ser pensado e elaborado pelos órgãos centrais e apresentado às instituições escolares como parâmetros ou orientações, devido à falta de discussão ou de consulta prévia aos profissionais que atuam na educação, acaba por limitar esses atores a “meros executores” (Alonso, 1998; Tomaz, 2007) que desenvolvem as propostas curriculares como algo imutável e inflexível.

Numa perspectiva de currículo flexível, entretanto, de acordo com Pacheco, estão Schawb, Smith et al., Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno Sacristán, Zabala, Kemmis, entre outros, que o consideram

“não como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 1996, p. 17).

As concepções apresentadas por esse grupo de autores, de acordo com Pacheco, (1995), mostram o currículo como um plano flexível de intenções, pois levam em consideração as experiências e a cultura representada pelas crenças, atitudes e valores de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que as remete ao paradigma da racionalidade crítico-reflexiva (Tomaz, 2007).

Na opinião de Goodson (1997), há um equívoco nos estudos apresentados nas décadas de 60 e 70, do século passado, que estavam focados apenas na sala de aula como *locus* de concretização do currículo proposto pelos sistemas de ensino. “Segundo esta perspectiva, o currículo *era*³² o que se passava na sala de aula”. Sua concepção “encontrava-se sujeita a redefinições ao nível da sala de aula, e era muitas vezes irrelevante” (Goodson,

³² Grifo do autor.

1997, p. 19). Em sua avaliação, considerar o currículo escrito irrelevante não contribui para a discussão sobre o seu gerenciamento. Para o autor, a relevância da discussão é encontrar formas de negociação entre o currículo escrito e a prática de sala de aula.

Por isso, segundo Macedo (2006), não é tão simples falar-se em currículo flexível, merecendo essa matéria uma discussão mais aprofundada, pois pode haver confusão entre o que se entende por flexibilidade curricular. De acordo com a autora, Greene propunha, já em 1977, que o currículo passasse a considerar as experiências dos sujeitos nos contextos escolares, o que lhe atribuiria uma nova concepção, a do: “saber socialmente prescrito a ser dominado” (p. 100). Dessa forma, Greene buscava superar a ideia de que currículo seria apenas um normativo pré-definido a ser seguido, passando a concebê-lo como um instrumento cujas propostas pudessem aproximar os alunos da sua realidade.

Observa-se, porém, conforme Macedo, que ao invés de inserirem-se as experiências de sala de aula ao currículo formal tornando-o flexível, propõem-se-lhe apenas um acréscimo de dimensões, o que faz ampliar a polarização entre o currículo prescrito e o realizado, o formal e o informal. A autora cita diversos autores que, pela dualidade verificada, passaram a definir currículo como: “pré-ativo e interativo (Jackson, 1968); como fato e como prática (Young & Whitty, 1977); prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado (Gimeno Sacristán, 1988); pré-ativo e ativo (Goodson, 1995)” (Macedo, 2006, p. 101).

Segundo Macedo, tanto as proposições de Goodson (1995), quanto Young e Whitty, (1977), muito reconhecidas no Brasil, relacionadas ao currículo como “fato” ou “pré-ativo”, remetem para a existência de uma cultura externa à escola que precisa ser selecionada e transmitida, criando-se, dessa forma, a cultura escolar (Forquim, 1993), citada em Macedo (2006, p. 101), “uma cultura didatizada que cumpre ao currículo transmitir”.

Para Goodson (1997), haveria, entretanto, um empobrecimento do campo curricular se houvesse uma mudança que incidisse unicamente no reconhecimento da experiência de professores e alunos. Para este autor, há que se reconhecer a importância do papel que o currículo cumpre na educação, uma vez que “o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação”. Por isso, para Goodson, não se trata unicamente de desconsiderar, de aceitar ou não, esse roteiro, mas de adaptá-lo, de “reinventá-lo”.

Macedo cita também Young (2000) que afirma que conceber o currículo como prática “limita nossa capacidade de conceber alternativas que não se baseiem em alguma forma de rejeição utópica dos currículos tradicionais” (Macedo, 2006, p. 103).

Por sua vez, Macedo, que entende o currículo como “um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (2006, p.105), defende que se deve tratar de uma negociação que, ao contrário, não reforce a diferença nos contextos educativos, que não seja hierárquica, nem de cima para baixo nem no sentido inverso, pois trata-se, segundo esta autora, de uma negociação que “envolve relações conscientes e inconscientes, que obviamente distinções binárias do tipo currículo pré-ativo e currículo ativo não são capazes de dar conta” (p. 109). O que importa é buscar-se uma negociação que remeta à cultura da solidariedade. Para Macedo, entretanto, num mundo em que a descontinuidade política é uma realidade e “em que imagens e identificações antagônicas compartilham e lutam por espaço e visibilidade” (p. 110), fica cada vez mais difícil construir-se alternativas teóricas e políticas que permitam criar novas identidades coletivas.

Evoluir é preciso.

1.3 Propostas curriculares: alguns avanços, poucas mudanças

As atuais propostas curriculares elaboradas pelos sistemas de ensino, segundo Apple (1997, *apud* Roldão, 2003, p. 71), acabam por corresponder, quase sempre, a um processo de negociação, influenciado por diversos setores e interesses econômicos, mas muito poucas refletem a participação dos profissionais diretamente envolvidos na sua implementação.

Dessa forma, persiste um cenário que Roldão (1999) mostra e que representa o nível das mudanças que vêm ocorrendo e repercutindo na área curricular nas últimas décadas. De acordo com a autora, a escolaridade vem-se estendendo para todos e tornando maior o tempo de permanência na escola; a multiculturalidade tem-se tornado mais evidente; não se tem mais um público homogêneo do ponto de vista das condições de aprendizagem; não se percebem mudanças estruturais e organizacionais; esta situação acentua-se a partir da década de 60, quando o ensino estende-se para toda a população, no combate ao analfabetismo, um obstáculo ao desempenho profissional; o modelo educativo, apesar das mudanças, continua o mesmo, (re)validando-se o “modo ‘natural’ de ensinar (professor, compêndio, turmas...),

uma cultura escolar difícil de reverter. Assim, segundo Roldão (1999, pp. 30-31), a “crise” da escola persiste pela insistência em manter-se “um tipo de escola idêntico – nos planos organizativo e curricular – a uma situação que é totalmente diferente”.

Tomaz (2007, p. 56), ao citar Schwab (1985), aponta a excessiva preocupação com os pressupostos teóricos nas atuais propostas curriculares, mas que não levam em conta “os aspectos reais que ocorrem no quotidiano escolar, na medida em que esses aspectos são muito mais ricos e válidos do que as meras representações teóricas”. Segundo a autora,

“a prática curricular deveria ser concebida e estruturada através de um processo de deliberação, que estabelece uma relação entre a intenção e a realidade, entre a teoria e a prática. Nesta óptica, o professor deve assumir-se como protagonista do currículo, como prático crítico e reflexivo” (Tomaz, 2007, p. 56).

Esses pressupostos estão ainda, segundo Tomaz, calcados numa racionalidade técnica muito presente nas propostas curriculares, o que faz ressaltar o culto à eficiência, com foco apenas em resultados, desconsiderando os processos e a diversidade de toda ordem (cultural, socioeconômica, étnica, religiosa, de gênero etc.). A autora, aqui, apoia-se em Pacheco (2003) que afirma ser este um tipo de conceito que legitima a elaboração de programas nacionais padronizados para todas as regiões e escolas, por profissionais especializados, normalmente distantes do *locus* onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem.

Esta divisão do trabalho, de origens tão remotas, entre os que o criam e os que o executam, dificulta ainda mais o desenvolvimento curricular de forma a torná-lo mais real e adaptável às situações vivenciadas nas salas de aula e nos espaços escolares.

Não se percebe nas escolas, especialmente no Brasil, mudança significativa em relação à recepção das propostas curriculares (Arroyo, 2007), uma vez que a situação vivenciada no início de carreira e relatada por Roldão (1999, p. 11) ainda se repete no cotidiano dos professores:

“Quando comecei a ensinar, recebi do director da escola onde fui colocada um horário, a indicação do livro que deveria usar nas aulas, um mapa para marcação dos testes, a data das reuniões de notas (era assim que as designávamos), o nome das colegas do grupo e ainda algumas recomendações paternas atendendo à minha pouca idade e manifesta inexperiência no ofício. Estava entregue o currículo – e estava encomendada a professora... que ainda nem sabia que o era...”

Segundo Roldão, a formação, então, dava-se também através de um currículo “pensado e imposto” como “decreto-lei” que deveria ser cumprido, sem qualquer questionamento (1999, p. 29).

De certa forma, sucessivamente, os professores, ao ingressarem nas escolas, continuam esperando encontrar uma série de orientações que, associadas aos seus conhecimentos específicos, os auxiliem a desenvolver seu trabalho em sala de aula com seus alunos. Geralmente, o professor depara-se com propostas curriculares prontas e procedimentos distintos em cada escola. Como todo ser humano que se adapta ao meio, assim também o professor se adapta a cada ambiente e entende que assim estará cumprindo seu papel, que é o de ensinar, aparentemente da mesma forma como foi ensinado. Cabe então a clássica pergunta: e o aluno como fica? estará aprendendo?

Provavelmente não, pois, além de tudo, os programas propostos acabam por se constituir em “mosaicos de fragmentos disciplinares”, desarticulados e desconexos (Cavaco, 1993, *apud* Alonso, 1998, p. 404), que contribuem para a manutenção de práticas também fragmentadas nos diversos contextos escolares, fazendo com que inexista integração e articulação até, em alguns casos, num mesmo nível de alunos, numa mesma escola.

De acordo com Arroyo (2007, p. 22), o currículo tal como se apresenta, vem “conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos”, pois na medida em que são elaboradas e posteriormente interpretadas, as propostas curriculares padronizadas e uniformizadas acabam por legitimar protótipos “tanto de docentes quanto de alunos (tais como) foram desenhados e são reproduzidos”.

Os professores, em suas escolas, continuam atuando, apenas, como cumpridores dos programas curriculares, e, assim, exatamente por ser, em geral, encarado como simples cumprimento de programas, o ensino passa a ser impessoal, uniforme, transmissivo e, conseqüentemente, ineficaz, uma vez que acaba excluindo a maioria dos alunos que hoje fazem parte do universo escolar.

Em escolas públicas de brasileiras de EB, em geral, a equipe escolar permanece apoiada em orientações curriculares que lhe são apresentadas e que, muitas vezes, acabam por se encontrar em documentos empoeirados nas prateleiras das coordenações pedagógicas ou em armários nas salas dos professores, ou, então, limita-se ao acompanhamento dos livros ou manuais didáticos, acreditando que sua sequência corresponda ao currículo necessário à

formação de seus alunos. Esta prática reveste-se de pouca reflexividade, uma atitude sem qualquer crítica a respeito do que é realmente necessário à aprendizagem dos alunos ou sobre a carga ideológica contida em tais documentos.

Essa pouca flexibilização e reflexão no trato com o currículo têm levado os professores a manter inalterado o tratamento curricular, o que resulta uma série de situações desgastantes, entre elas, o desinteresse e o fracasso dos alunos nas aprendizagens; a dificuldade de gerir a sala de aula; a inadequação dos procedimentos de avaliação, entre outros.

São propostas que contrariam o avanço na democratização do acesso, que permitiu a inserção de grupos heterogêneos de alunos, nos mais diversos aspectos: econômicos, sociais, raciais, religiosos, e de gênero, ao sistema educativo, bem como os programas de inclusão de alunos com necessidades especiais. Dessa forma, o currículo, assim como está formatado, especialmente no tratamento que lhe é dado pelos professores, não consegue atender a toda essa demanda. Apesar do discurso da educação inclusiva, de acordo com Arroyo (2007, p. 22), os alunos com necessidades especiais, no contexto brasileiro, continuam excluídos por sua ainda “suposta incapacidade de acompanhar o ordenamento e a seqüenciação das aprendizagens previstas nos currículos”. Esta situação é apontada por diversos autores, como responsável, em grande parte, pela crise vivenciada e refletida nos constantes conflitos que se observam nos ambientes escolares mais recentemente.

Sem dúvida, este é o reflexo da ampliação da exclusão que programas padronizados, que tratam como iguais os diferentes, estão causando aos diversos sistemas de ensino (Leite, 1999, citado em Tomaz, 2007), o que também ocorre no Brasil (Arroyo, 2007), onde, segundo Gadotti, (2000), não tem havido, nas propostas de uma educação para todos, a necessária preocupação com a diversidade cultural presente no atual contexto educativo.

As mudanças propostas não são significativas em relação à concepção do conhecimento (Alonso, 1998, p. 364) considerado como “eminentemente literário e vinculado a disciplinas e textos [...] [o que] marcou profundamente a história do currículo, que teve as suas origens numa escola de elites”. Segundo a autora, é essa a concepção que permanece até hoje.

Para Pacheco (2009, p. 126), este é o resultado de reformas curriculares que, tanto em Portugal como no Brasil, estão legitimadas pela “ideologia de mercado, visível, não pelas formas de privatização da escola, mas pela instauração de uma cultura curricular de prestação de contas”, que incentiva a competitividade entre as escolas.

De acordo com as atuais propostas em vigência em vários países, incluindo o Brasil, os docentes passam a ser avaliados conforme atingem ou não as metas que lhes são propostas (Alonso, 1998). A avaliação de desempenho dos professores, implantada a partir da década de 90 e reforçada nas reformas educativas, tenta responder ao insucesso e aos elevados índices de abandono e de retenção dos alunos, fracasso este que precisa ser creditado a alguém, e neste caso, aos docentes, que são responsabilizados e penalizados. Trata-se de um paradoxo, uma vez que não são os professores que decidem sobre as políticas educativas ou mesmo sobre as propostas curriculares, mas por serem tão somente os cumpridores das propostas por outros elaboradas, são também eles reprovados.

Roldão (2003, p. 23) afirma que tanto no campo do currículo, quanto no do conhecimento e da cultura profissional, tem-se registrado um processo de “substituição, alternância ou até oposição quase ideológica, entre os prós e os contra a uma dada orientação teórica”, o que, na prática, desestabiliza qualquer processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, os pressupostos epistemológicos se sucedem, opondo-se muitas vezes, pois ora centram-se no aluno, ora no conteúdo, ora de forma disciplinar, ora interdisciplinar, através de projetos ou de aulas expositivas etc. As decisões tomadas sempre a nível central reservam à escola apenas a distribuição dos conteúdos pelos trimestres, a avaliação e o planejamento das aulas, o que por vezes inviabiliza uma gestão curricular democrática.

Segundo Pacheco (2009), as reformas trouxeram poucas mudanças nas formas de organização curricular, entre elas as propostas de ensino por competências (Perrenoud, 2000; Roldão, 1999, 2003) ou por projetos (Alarcão, Andrade & Santos, 2008; Hernández & Ventura, 1998). Entretanto, segundo aquele autor, as escolas continuam mantendo um ensino conteudista, “centrado nas disciplinas, na autoridade do professor e na avaliação sumativa da aprendizagem”. De acordo com Pacheco, essas reformas, em geral, têm-se limitado a aspectos administrativos como: alterações relacionadas às disciplinas e suas cargas horárias, normatizações sobre avaliação etc., deixando de lado avanços necessários ao sucesso do

processo de ensino-aprendizagem, o que leva Alonso (1998, p. 380) a afirmar que a inexistência de

“decisões explícitas e intencionais sobre qual a melhor forma de adequar e organizar o currículo, em função das necessidades específicas da escola [...] se tem revelado de uma enorme ambiguidade na definição das competências da escola no processo de desenvolvimento curricular” (Alonso, 1994 e 1995).

Por outro lado, o fato de se excluírem os principais atores do processo educativo (as equipes escolares) das decisões e da elaboração das reformas curriculares, ficando esta incumbência exclusivamente a cargo das esferas políticas e das propostas de especialistas (Pacheco, 2003), demonstra a falta de autonomia de escolas e professores e o fortalecimento do poder dos órgãos centrais. Este cenário está refletido na afirmação de Gimeno (1991), citado em Alonso (1998, p. 45):

"Uma prática burocraticamente controlada dá origem a um sistema de dependência dos profissionais relativamente às directrizes exteriores, de modo que os problemas que os docentes detectam e têm de resolver são, sobretudo, problemas de adequação/conflito com essas condições estabelecidas (legais, curriculares, organizativas, etc.). A 'criação' e a 'originalidade' circunscrevem-se mais à capacidade de resolução do conflito do que à criação *ex novo* de situações".

Não se pode, pois, falar em autonomia, mesmo que esta esteja presente nos discursos dos documentos oficiais como a LDBEN (lei 9394/96), no Brasil, se, para as escolas e suas equipes, o currículo é entendido como um instrumento pronto e imutável, que deve ser assumido por toda a comunidade escolar, o que o caracteriza como uma obrigação para professores e alunos, para quem o currículo é algo que se precisa ensinar/aprender, uma vez que visa a reproduzir um conhecimento acumulado que deve ser transmitido a todas as gerações, permanecendo assim no “nível do plano normativo, ou oficial”, distanciando-se do “nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 1996, p. 20), com o qual deveria interagir.

Assim, cada vez mais, frustram-se professores e alunos, os primeiros por não conseguirem transmitir tudo que o currículo prevê, e os últimos por não conseguirem aprender tudo que os professores lhes tentam ensinar.

Essa forma de tratar o currículo acaba de certa maneira por ser aceita, pois, aparentemente, torna a desgastante vida escolar “mais fácil”, uma vez que está “tudo pronto”, seja nas orientações curriculares emanadas dos órgãos oficiais, seja nos manuais ou livros didáticos. A esse respeito, Gimeno (1993, *apud* Alonso, 1998) afirma que, nos países

que possuem um currículo nacional, os materiais curriculares exemplificadores e os manuais escolares que deveriam servir apenas de orientação à prática pedagógica, acabam se tornando recursos didáticos usados pelos professores para fazer cumprir o currículo.

Isso já faz parte da cultura escolar, está internalizado, e por isso, em geral, novos professores, ao assumirem suas classes assumem também o currículo escolar e o cumprem “religiosamente”, segundo Alonso (1998), numa perspectiva “seguidista” (algo sagrado, que não se questiona), pois esses profissionais acreditam que ali se pode encontrar o que é preciso saber para ensinar (Roldão, 1999, p. 14). Este comportamento dificulta um aprofundamento em estudos teóricos que visem à compreensão de currículo como instrumento de dominação ou ainda à sua adequação ao grupo de alunos e à comunidade com os quais interage. De acordo com Torres (1994) e Alonso (1997), citados em Alonso (1998, p. 378), esse comportamento contribui para uma série de equívocos pedagógicos:

“a não consideração das experiências e conhecimentos prévios dos alunos, do seu ritmo e estilo de aprendizagem; a equiparação da verbalização ou escrita de algo com a sua compreensão, centrando a atenção em respostas curtas e verdadeiras; a não estimulação da pesquisa, da descoberta, da procura e do espírito crítico; o fomento do trabalho individual em detrimento do trabalho colaborativo; a limitação da curiosidade e da criatividade, já que tudo o que é preciso saber está comprimido e empacotado no texto; a predominância de propostas de actividades de lápis e papel, em detrimento da utilização de outros meios e materiais mais ricos e actuais; a perspectiva linear e fragmentada do conhecimento, que coloca constrangimentos à realização de experiências de integração curricular; a realização de actividades artificiais, separadas das aprendizagens da vida, que bloqueiam a significatividade e funcionalidade do conhecimento”.

Embora se encontre no cotidiano da sala de aula o que Araújo (2004, p. 53) chama de “currículo oculto”, presente nas “ações e avaliações docentes, alguns professores pensam que as temáticas que envolvem a formação moral e da cidadania dos alunos e alunas devem ocorrer à medida que surjam oportunidades no dia-a-dia das aulas”. Assim, não se pode ainda afirmar que os professores exercem autonomia suficiente para promover a flexibilidade curricular necessária à prática pedagógica mais reflexiva e compatível com as necessidades dos discentes.

O modelo educativo vigente, em síntese, reproduz a formação docente, pois, da mesma maneira como foram formados, os professores continuam, a partir do currículo “imposto”, a definir “o que os alunos precisam conhecer e interpretar no mundo, sobrando assim pouco espaço para a autoria dos conhecimentos e para a aventura intelectual” (Araújo 2004, p. 55).

Há, portanto, muito a ser conquistado no campo curricular. Esta conquista, entretanto, não se dará se os principais atores do processo de ensino-aprendizagem continuarem excluídos das discussões e decisões a esse nível; se forem outros a formular “receitas”, orientações, parâmetros e tantos outros documentos que a cada ano são despejados sobre as redes de ensino.

2. Desenvolvimento e gestão do currículo

A gestão e o desenvolvimento curricular referem-se ao processo de constante planejamento, avaliação e replanejamento do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Pacheco (1996), há duas vertentes do processo de desenvolvimento curricular que não podem ficar dissociadas: por um lado, os objetivos e estratégias do ensino, e por outro, a avaliação desse processo. Não há como gerir o currículo sem que se avaliem os resultados da aprendizagem para que se possam validar (ou não) as estratégias, ou, se necessário, até mesmo redefinir os objetivos propostos.

No geral, as crenças a respeito do significado de desenvolvimento curricular revelam que se considera importante apenas, nesse processo, o conhecimento do conteúdo, apoiado pelo manual, e o tratamento metodológico, que se baseia na apresentação da matéria e numa boa explicação (Roldão, 1999). Para a autora, as mudanças sociais não foram suficientes para modificar a cultura escolar, pois a escola continua mantendo o mesmo padrão e o mesmo funcionamento.

Apesar disso, professores mais experientes, de acordo com a formação pessoal e profissional que têm e da interpretação que fazem do programa curricular que lhes é apresentado, ao exercerem a autonomia mesmo que relativa que possuem, em geral, desenvolvem, em suas aulas, as propostas curriculares a partir das reais necessidades de seus alunos, tornando o currículo efetivamente real.

Essa prática “dinâmica e complexa” observada então nas atividades e interações, em diversos momentos e fases, no contexto escolar, a que se denomina “desenvolvimento curricular”, constitui-se, de acordo com Pacheco, num “conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planejamento, operacionalização e avaliação” (Pacheco, 1996, p. 25).

Este conjunto de atividades de responsabilidade dos atores educativos representa a concretização do currículo em contexto. Trata-se do *currículo em ação* (Alonso, 1998; Pacheco, 1996; Gimeno Sacristán, 1988) que se concretiza com “o acto didáctico [...] através dos seus elementos substantivos: planificação, objectivos, conteúdos, actividades, recursos e materiais e avaliação” (Pacheco, 1996, p. 25).

Alonso, apoiando-se em Gimeno Sacristán (1993), ao analisar essa fase curricular – o currículo em ação – que representa uma das dimensões do processo curricular, acrescenta que

“Esta intervenção, feita pelos professores, individualmente ou em equipa, vem condicionada pelo sistema de crenças, concepções e rotinas que sustentam o conhecimento prático dos professores, fruto da sua experiência profissional, mais ou menos reflectida, e que orienta as suas planificações e acções” (Alonso, 1998, p. 381).

Por outro lado, considerando também a realidade brasileira, as constantes mudanças na política educacional que ocorrem a cada troca de governo (Gadotti, 1997), somadas ao currículo *imposto*, também têm levado professores a elegerem, para trabalhar com seus alunos, conteúdos que melhor dominem, pois dessa forma [acreditam] minimizam-lhes os prejuízos decorrentes das deficiências de formação por ventura existentes. É Roldão (2003, p. 50) quem, entretanto, alerta: “Não se abandona nenhum conteúdo, mas têm todos de ser sempre repensados face ao que pretendemos que se faça com eles e através deles”.

Ao analisar a forma como se desenvolve o currículo nas escolas, Severino (1998, p. 38) chama a atenção para a total falta de integração entre as diversas disciplinas, o que acarreta um prejuízo significativo para a construção de um conhecimento holístico:

“Sem dúvida, o que primeiro impressiona, tal sua visibilidade, é que os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como as atividades didáticas, não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si”.

Pacheco (2011, p. 78) cita Hargreaves e Fink (2007) que também se referem à ineficácia do tratamento dado ao currículo nas escolas “apressadas”, onde “as grandes finalidades são transformadas em metas de curto prazo”. Consideram que o currículo está sempre

“abarrotado com mais conteúdos, fazem-se mais testes, os conceitos são transmitidos a grupos de idade mais novos, dedica-se mais tempo aos aspectos básicos que serão testados, os professores dão menos tempo aos alunos para responderem a questões nas aulas e as perguntas e a curiosidade começam a evaporar-se”.

Como é possível, então, que profissionais, formados por currículos imutáveis e inflexíveis, que ingressam em escolas cujas propostas curriculares partem de uma concepção de que todos os alunos são iguais e têm as mesmas condições e ritmos de aprendizagem e que lhes são apresentadas como algo a seguir, possam atuar de forma criativa e reflexiva, buscando soluções adequadas às situações problemáticas com as quais se defrontam no dia a dia de sala de aula, isto é, como podem gerir o currículo escolar?

Em qualquer circunstância, de acordo com Roldão (1999, p. 13), opções precisam ser feitas “sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados” – isso é **gestão curricular**. Essas são atribuições “**inerentes a qualquer prática docente**”, seja tradicional ou progressista, certa ou errada, pois o que pode variar “é a **natureza da opção**, os **níveis de decisão** e os **papéis dos actores**”³³ envolvidos”.

3. Reconceituar e ressignificar o currículo – tarefa possível?

Como seria então possível reconceituar e ressignificar o currículo escolar em um sistema de ensino tão hierarquizado? De que forma isso poderia ser feito? A quem caberia essa responsabilidade?

Para que seja possível tornar o ensino mais democrático e permitir que as oportunidades de aprendizagem sejam iguais, e para todos, torna-se necessário reconceituar e ressignificar o currículo (Pacheco, 2000), ou simplesmente, aderir-se a outras perspectivas que vêm sendo apresentadas a partir de Dewey, desde o início do século XX, através de seu livro *Democracy and Education*, de 1938. De acordo com Freitas (2000), já nessa época, Dewey colocava a criança no centro da discussão das propostas curriculares que deveriam visar à sua formação. Defendia também que os planos curriculares fossem mais flexíveis e que pudessem refletir toda a gama de atividades e experiências que ocorriam nas escolas e nas salas de aula, muito além do que previam os programas expressos em documentos escritos (Macedo, 2006). Entretanto, segundo Jackson (1996) citado em Macedo (2006),

³³ Grifos da autora.

somente a partir da década de 60, os estudos passaram a demonstrar uma preocupação maior quanto à disparidade entre os programas curriculares e sua implementação.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas não foram acompanhadas das devidas transformações e/ou adequações, seja em relação aos currículos de formação dos professores, seja em relação aos currículos da EB, entretanto, o fato é que “mudanças reais estão a ocorrer por força da evolução social e económica, queiram ou não os actores e os decisores, e é fundamental dar conta delas e compreender a sua natureza” (Roldão, 1999, p. 12).

Para Roldão, superada a fase de “massificação” do ingresso de todos à educação fundamental (Nóvoa, 2009), exige-se, hoje, a garantia de melhoria da qualidade de ensino, entendida essa qualidade como a “**subida do nível educativo real das populações**”³⁴. Como afirma a autora, trata-se aqui de “massificar o sucesso”, o que consiste num desafio, uma vez que a diversidade, a multiculturalidade, é uma realidade cada vez mais presente nos contextos escolares (Roldão, 1999, p. 33).

No Brasil, essa tem sido a cultura observada nas escolas, principalmente a partir da década de 70. Ao passar pela ampliação de 4 para 8 anos de escolaridade obrigatória (LDB - Lei 5692-71), a escola, na tentativa de garantir a democratização de acesso, tornou-se heterogênea, porém, não sofreu mudanças na forma de se organizar e de gerenciar seu currículo. Nos países onde ocorreu esse fenómeno, segundo Nóvoa (2009), as escolas não tinham projeto educacional que desse conta da nova realidade.

Essa incapacidade das sociedades de responder aos atuais desafios tem permitido a ampliação da exclusão social (apesar de todas as propostas de inclusão, algumas delas ainda bastante questionáveis). Organismos internacionais como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) e Comissão Europeia, entre outros, têm alertado para o agravamento da exclusão social crescente cujas consequências já se fazem sentir por todo mundo: “São já, na sua grande maioria, alfabetizados e escolarizados sem sucesso – na realidade, iletrados funcionais e desenraizados sociais – os elementos de todas as bolsas de exclusão ou marginalidade das sociedades actuais” (Roldão, 1999, p. 32).

³⁴ Grifos da autora.

Não se pode garantir, segundo Roldão, a inclusão dos diferentes em um sistema educativo centralizado que se apoia em conteúdos que devem ser cumpridos de forma uniforme, em escolas cujas decisões são limitadas, por professores sem autonomia, que assumem as definições sobre métodos e formas de desenvolvimento desses conteúdos, numa prática individualista.

Para a autora, bem como para Alarcão e outros autores, a escola deveria ter autonomia para gerir seu próprio currículo, como forma de construir sua identidade a partir das necessidades de sua comunidade escolar, não perdendo de vista o currículo nacional, importante para garantir o acesso de todos ao conhecimento geral, independente de classe social, de localização espacial. Faltou por muito tempo, segundo Roldão, formação na área do currículo e do desenvolvimento curricular, tanto em Portugal quanto em outros países (como o Brasil, por exemplo), o que permitiu a construção de uma cultura arraigada na prescrição de programas e normas detalhadas para todas as disciplinas do currículo. Por isso, segundo a autora, existe “a dificuldade de olhar o programa naquilo que ele é – um instrumento a “usar” (entre outros possíveis), capaz de desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas. Ou seja: um meio, não o fim” (Roldão, 1999, p. 28). Assim, para Roldão (2000, p. 72), “Nestes aspectos, e num conjunto bem vasto de sistemas educativos, quase nada da matriz organizacional inicial foi alterado no essencial [...] subsiste praticamente intocado o modo de a escola se organizar como estrutura institucional”, o que reforça a impressão de que esta é a causa da crise vivenciada hoje pela educação, especialmente no nível básico.

Torna-se, então, imprescindível que se repensem as formas de discussão, elaboração e decisão a respeito do currículo e de seu desenvolvimento e gerenciamento nas instituições de ensino, pois, como se pode constatar nos estudos teóricos apresentados, este design de currículo não atende às reais necessidades educacionais considerando-se a diversidade cultural e a multiplicidade de situações vivenciadas no contexto escolar. Alonso (1998) ao analisar as propostas curriculares em Portugal, embora entenda que haja avanços, no que ela chama de “pedagogia diferenciada”, através das orientações sobre “avaliação formativa, apoios e complementos educativos, currículos alternativos, educação especial, etc.” (p. 48), defende a necessidade de construção do Projecto Curricular da Escola, definido por Del Carmen e Zabala (1991) como um:

“Conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de um estabelecimento educativo, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico” (Alonso, 1998, p. 402).

Assim, de acordo com Alonso (1998), ao se elaborar coletivamente o projeto curricular da, e na escola, com base no Currículo Nacional, passar-se-ia a desenvolvê-lo e a geri-lo de forma mais refletida, atendendo assim à diversidade cultural presente em cada unidade escolar.

Macedo (2006) chama a atenção para os riscos que a dualidade currículo formal e currículo informal pode acarretar, pois, segundo a autora, dependendo da forma como se pretende privilegiar o currículo informal, pode-se intensificar essa divisão, o que vem contrariar a proposta de aproximação teoria e prática em todos os níveis da educação, começando pela própria formação de professores. Há ainda, de acordo com Macedo (2006, p. 100), implicações políticas que se devem considerar, por isso, a autora afirma “que essa distinção [currículo formal e currículo informal] contribui para uma concepção hierarquizada de poder — seja de cima-para-baixo seja de baixo-para-cima — que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição”, por isso há “a necessidade de pensarmos um conceito de currículo que o conceba como espaço de produção cultural para além dessas dicotomias”.

A resignificação curricular pressupõe, então, a opção por um conceito flexível e aberto de currículo, com um olhar diferente e múltiplo para suas funções e finalidades. Entendê-lo, pois como projeto seria uma das formas de pensá-lo, se o que se pretende é adaptá-lo às necessidades diversas do sistema de ensino.

A intenção de um projeto curricular contextualizado é, então, proporcionar aos atores do processo educativo a oportunidade de gerir o currículo, isto é, “**decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados**³⁵...” (Roldão, 1999, p. 25). Trata-se de garantir-se um ensino efetivamente voltado às necessidades de desenvolvimento social e cultural, de aquisição de conhecimentos e de igualdade de direitos a todos.

³⁵ Grifos da autora.

Para Alonso (1998, pp. 396-397), um projeto curricular teria como principais objetivos:

- “(a) definir e fundamentar o projecto educativo da escola, clarificando o que considera valioso em termos de cultura e de formação;
- (b) apresentar uma estrutura articulada, tanto vertical como horizontalmente, que permita a coerência e coordenação entre as diferentes intervenções educativas, favorecendo nos alunos uma formação integrada e significativa;
- (c) servir como guia para orientar a prática pedagógica nas escolas e a elaboração de materiais curriculares, através da apresentação de princípios orientadores da intervenção educativa e de indicações metodológicas;
- (d) oferecer propostas claras sobre o "quê", "como" e "quando" avaliar a qualidade de sucesso dos alunos e a qualidade do próprio currículo; e, finalmente,
- (e) servir como um instrumento de inovação, incentivando em todos os actores (autoridades educativas, formadores, professores, alunos, famílias) uma nova forma de pensar e organizar a educação escolar, de acordo com critérios de qualidade”.

Desta forma, de acordo com esta autora, o currículo escolar deve ser considerado em sua natureza aberta e dinâmica, o que permitirá à equipe da escola assumi-lo em toda sua amplitude, desde os processos decisórios, a pesquisa, a reflexão e a resolução de problemas: elementos necessários à sua construção coletiva, buscando adequá-lo às especificidades de cada comunidade escolar. Segundo Alonso, a proposta de construção de projeto curricular aberto e flexível justifica-se assim pela necessidade de responder à “‘problematicidade’ das decisões, da ‘complexidade’ e ‘indeterminação’ dos contextos, do ‘pluralismo cultural’ e da ‘diversidade’ de necessidades e ritmos educativos dos alunos”. Para isso, entretanto, é necessária “uma atitude profissional e reflexiva para intervir de forma criteriosa e adequada em cada situação, condição indispensável de sucesso para todos”. Trata-se, pois, de assumir uma visão construtivista e ecológico-cultural da inovação (Alonso, 1998, p. 397).

De acordo com Zabalza (1987), citado em Alonso (1998), a construção de uma proposta de projeto curricular exige a observação de alguns critérios, entre eles: a) adequação, isto é, sua elaboração deve partir do levantamento das necessidades dos alunos e das condições do contexto escolar; b) relevância – deve ser significativa para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em sua forma lógica, psicológica e social; c) articulação vertical – deve apresentar articulação e integração entre os diferentes níveis, anos e ciclos de ensino; d) articulação horizontal – deve prever a articulação e integração nas atividades curriculares desenvolvidas; e) articulação lateral - deve contextualizar e associar as atividades com as experiências prévias dos alunos; f) equilíbrio – deve proporcionar uma

organização harmoniosa dos componentes de formação dos alunos, a nível cognitivo, afetivo, social, psicomotor, bem como em relação aos conteúdos de ordem filosófico-éticos, científicos, tecnológicos, artísticos; g) flexibilidade – deve ser adequado e enriquecido a partir da observação da diversidade cultural presente nos contextos escolares que remete à problemática das decisões a serem tomadas; h) pluralismo – deve se constituir em um instrumento que acolha as diferentes culturas; i) proporção – os componentes curriculares devem ser selecionados de forma proporcional entre a extensão e a profundidade dos conteúdos, entre as exigências atuais e do futuro, e a conservação de valores e princípios essenciais e permanentes. Segundo este autor, o objetivo da proposta curricular deve ser “precisamente integrar todo o conjunto de intervenções diferenciadas num projecto unitário [...] impedindo que nada importante fique fora da preocupação formativa da escola” (*in* Alonso, 1998, p. 396).

Para dar conta dessas preocupações, não se coloca em questão a mudança ou não dos conteúdos do currículo, mas de como proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento e à construção do pensamento crítico e independente (Elliot, 1995, *apud* Alonso, 1998).

Sendo assim, torna-se fundamental que se articulem os currículos nacionais às necessidades oriundas das diferenças culturais e sociais tão presentes hoje nos contextos escolares. Para tanto, de acordo com Nóvoa (1995, p. 25), é importante que o estado intervenha no ensino unicamente para assegurar que sejam prestados serviços educativos de boa qualidade e iguais para todos. Para este autor, o papel de supervisão do estado “deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora”, pois, para que seja possível viabilizar-se o “projeto curricular da escola”, segundo Roldão, Alarcão e diversos outros autores, esta instituição deveria ter a autonomia necessária para elaborá-lo e geri-lo como forma de construir sua identidade a partir das necessidades de sua comunidade escolar, sem perder de vista o currículo nacional, responsável por garantir, igualmente, e para todos, as oportunidades de acesso ao conhecimento (Roldão, 1999), como já se havia referido anteriormente.

A escola, por sua vez, segundo Roldão (1999, p. 33), deve ter também como principais objetivos, em primeiro lugar, garantir o que é **“socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o *core curriculum*, o que é socialmente**

reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola³⁶". Em segundo lugar, concretizar o *core curriculum* através do seu projeto curricular.

De acordo com Roldão (1999), num projeto curricular, as atividades escolares devem ser elaboradas e desenvolvidas pelos professores a partir dos objetivos e metas curriculares da escola, cujas decisões, tomadas através da gestão curricular, individual e/ou coletiva, incentivem práticas colaborativas entre pares.

Essa prática, segundo Roldão (1999) e Nóvoa (2007), proporcionaria aos professores a oportunidade de começar a falar, emitir opinião, posicionar-se, uma vez que nesse contexto, em que todos discutem, decidem, elaboram, só os docentes ainda permanecem meros consumidores, calados, de propostas curriculares. É necessário que eles se façam ouvir, que

“tenham uma palavra informada a dizer (a mais informada, visto que são eles os profissionais, de quem se espera que detenham o saber específico da profissão). Cabe-lhes uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na selecção crítica e/ou na produção de materiais curriculares” (Nóvoa, 2007, p. 26).

É urgente ainda que se abandone a forma transmissiva e memorizante de ensinar, é preciso que se perca o hábito de ensinar de forma mecânica e robotizada, pois, de acordo com Roldão (1999, p. 21) somente com o **“apetrechamento com instrumentos cognitivos de análise, reflexão, pesquisa e produção do conhecimento”** é que se pode esperar que se construam conhecimentos efetivamente significativos. A autora afirma ainda que

“Tornar **todos** os indivíduos **competentes e sabedores** exige o domínio **articulado** de uma sólida informação e dos modos e processos de a ela aceder, de a organizar e transferir. Esse é um desafio central para a escola actual – só respondível por uma apropriação pela escola da gestão do seu currículo³⁷” (Roldão, 1999, p. 21).

Para que se tornem todos competentes e sabedores, a autora não exclui a necessidade da aprendizagem por conteúdos, que sejam, porém, significativos, organizados e trabalhados de forma adequada a fim de que se possa garantir sua mobilização nas situações em que sejam requeridos. É esta mobilização complexa, organizada e coerente que, segundo Roldão (2003), se transformará na educação do sujeito, fim último do processo de ensino-aprendizagem.

³⁶ Grifos da autora.

³⁷ Grifos da autora.

Segundo Arroyo (2007, p. 26), trata-se de reconhecer e respeitar o direito dos educandos ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho, como ponto de partida, e que deve ir além dos aspectos econômicos e do aprendizado por competências, pois, segundo o autor, esses aspectos mantêm a visão “pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo. Para este autor, assim como para Apple (1997) citado em Roldão (2003), o currículo não é neutro. Segundo Arroyo (2007, p. 26), ele se encontra

“condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos”.

Dessa forma, para este autor, “Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos” (Arroyo, 2007, p. 23).

Propõe Arroyo, por isso, o equacionamento do conhecimento, das competências e do currículo enquanto direito do homem, para que, dessa forma, e aproximando as novas gerações da produção cultural da humanidade, torne-se cada vez mais rico e plural, que garanta como direito, o domínio da oralidade, da escrita, o conhecimento matemático, das ciências e das técnicas de produção, o domínio dos instrumentos e equipamentos culturais, produzidos para qualificar o trabalho como atividade humana, bem como, de acordo com Lima (2007), citada em Arroyo (2007), o direito à informação e à comunicação com o apoio das novas tecnologias, o acesso aos diferentes “sistemas simbólicos e de linguagens, o domínio dos instrumentos, lógicas e formas de pensar e de apreender, que a humanidade acumulou e que capacitem as novas gerações para novas formas de pensar e de agir” (Arroyo, 2007, p. 27).

Na medida em que haja um projeto curricular do coletivo escolar, construído a partir do levantamento das necessidades dos alunos e da própria equipe docente, pode-se acreditar que os direitos dos alunos sejam respeitados. Não se pode esquecer também que o desenvolvimento curricular está intimamente relacionado com a formação profissional docente e, por ser esta, continuada, deve envolver toda a discussão sobre a possível reorientação curricular e sua gestão.

Não se trata aqui, portanto, de defender uma descentralização das decisões sobre a elaboração do currículo, mas de se reforçar a necessidade de se investir na sua reconceitualização e ressignificação, inclusive nas ações de formação continuada de professores, refletindo-se sobre o currículo como um processo de construção social, passível, portanto, de alterações, contribuições, sugestões, e não como algo imposto e imutável. Por isso, devem ser consideradas as atividades que se desenvolvem no contexto escolar, que excedem ou ficam aquém das prescrições ou orientações contidas nos documentos oficiais, que são por vezes mais enriquecedoras, seja em atividades curriculares, seja nas extracurriculares, seja na relação interpessoal etc., ou deixam a desejar quando se fixam apenas nas normas e procedimentos recebidos. De uma forma ou de outra, esse currículo em ação deve ser analisado e acompanhado para que se possa incentivar e difundir as boas iniciativas (Arroyo, 2000).

De acordo com Pacheco (1996), devem-se tomar alguns cuidados nesse processo tais como observar a legalidade das ações na elaboração de propostas locais, ter clareza daquilo que pode ser feito no âmbito da escola, respeitar a diversidade cultural do contexto, promover a interação consequente dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e um projeto de formação orientado para a concretização das propostas nos dias atuais.

4. A integração curricular

No atual contexto, a integração curricular têm sido objeto de várias discussões e estudos de diversos autores. Existe um consenso sobre a necessidade de se integrar os conteúdos curriculares na EB. Não se tem ainda uma definição quanto à maneira de se promover essa integração.

Constitui-se a integração curricular, de acordo com Beane (2003), numa nova concepção de currículo que, devido a um tipo de união especial, “procura relações em todas as direcções”. As relações estabelecidas no processo de aprendizagem, que alguns autores chamam de rede (Alves & Garcia, 2000; Araújo, 2004; Nóvoa, 2009), ou de rizoma (Gallo, 2000), são as *aprendizagens integradoras*, resultado de experiências de aprendizagem inesquecíveis. Para Beane (2003, p. 94), com base em diversos estudos científicos, o conhecimento efetiva-se “com maior probabilidade através da ‘integração’ de detalhes, ou seja, através da organização de ‘ideias completas’”.

O conhecimento perspectivado de forma integrada, segundo Beane (2003, p. 97), permite “definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar”. Por outro lado, quando é tratado de forma fragmentada, com “retalhos de informação [...] por disciplinas separadas”, o conhecimento fica diminuído, limitado às fronteiras disciplinares. As consequências dessa abordagem são conhecidas, constatadas a cada avaliação realizada e reconhecidas no fracasso escolar.

Alonso (1998) chama a atenção para a pesquisa realizada pela UNESCO (1996), em vários países, que constatou a ineficácia dos sistemas de ensino, uma vez que os jovens deixam as escolas com um conhecimento desconexo e linear, sem conseguir captá-lo em toda sua complexidade. Isso revelou a necessidade de se repensar o currículo e seu sistema disciplinar.

Muito se tem falado a esse respeito especialmente ao se confrontar com as mudanças que aceleradamente vem ocorrendo desde as últimas décadas do século XX. Severino (1998, p. 31) afirmava no findar do século que: “nos encontramos historicamente situados e sitiados no contexto de uma suposta crise de paradigmas e da inauguração de uma nova era, a da pós-modernidade”, numa “crise das teorias e não do conhecimento como processo histórico, que entendo não perder sua continuidade, através do tempo e dos tempos”.

A revolução tecnológica é apontada por Sousa Santos (2001) como um dos principais fatores para a transformação socioeconômica e política mundial através do processo de globalização que agiliza, de forma extraordinária, a produção e a transmissão de informações, mas não só. Também “pelo privilégio da iniciativa privada; pela minimização da ingerência do Estado nos negócios humanos; pela maximização das leis de mercado; pela ruptura de todas as fronteiras” (Severino, 1998, p. 32). Para Severino, trata-se da “plena maturação das premissas e promessas da própria modernidade” que passa a rejeitar os pressupostos da sua racionalidade técnica (1998, p. 32).

O sistema educativo não tem conseguido acompanhar esse desenvolvimento e, por isso, gerações estão sendo prejudicadas, especialmente, as oriundas das camadas menos favorecidas das populações. Segundo Arroyo (2007), a escola, no Brasil, não se preparou

para receber a heterogeneidade proveniente da massificação do ensino (democratização) iniciada a partir da década de 70, do século passado.

Morin (2008), por sua vez, afirma que não se consegue construir um conhecimento em plenitude a partir daquele “transmitido” através de disciplinas que compartimentalizam esse conhecimento, transformando-o em tarefa especializada apenas. Essa falta de uma visão global do todo vem causando, segundo o autor, um enfraquecimento da solidariedade, pois torna-se um procedimento individualizado, fazendo com que haja uma desresponsabilização por esse mesmo todo.

Segundo Morin (2008, p. 18), torna-se necessário superar a fragmentação do conhecimento, que no seu entender provoca

“O enfraquecimento de uma percepção global (que) leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada -, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos”.

Para este autor,

“É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (Morin, 2000, p. 14).

Negligenciam-se as relações existentes entre os objetos de estudo no tratamento que lhes é dado pelas diversas disciplinas, inviabilizando-se dessa forma a existência de solidariedade entre elas, o que permitiria um melhor conhecimento do universo do qual fazem parte. Mantêm-se isoladas e desenvolvem um comportamento egocêntrico em relação às demais disciplinas. A própria noção de homem, segundo Morin (2000, p. 76), encontra-se esfacelada entre diferentes disciplinas biológicas e todas as disciplinas das ciências humanas: o psiquismo é estudado de um lado, o cérebro de outro, o organismo em outra parte, exatamente como os genes, a cultura etc.”.

A supervalorização da especialização tem sido um empecilho para que professores assumam uma postura interdisciplinar. Esta atitude está em grande parte apoiada na própria formação docente, uma vez que o conhecimento adquirido foi parcelado e em grande medida descontextualizado, o que vem a se refletir na prática de sala de aula.

“Uma das tendências mais características que se tem manifestado no desenvolvimento das ciências modernas é a sua progressiva fragmentação e especialização. No decurso deste processo, foram-se constituindo constantemente

novas disciplinas que se emanciparam das anteriores, reclamando cada uma delas a dignidade de ciência independente e proclamando a sua completa autonomia face a todas as outras. [...] A reivindicada autonomia de cada uma das disciplinas teve como resultado a fragmentação do universo” (Zan, 1983, citado em Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p. 14).

Há um sentimento de perplexidade ante a completa desconexão existente entre os diversos componentes curriculares, agravada pelas constantes orientações que chegam das instâncias superiores, através de documentos e de manuais. Severino (1998, p. 38) assim se manifesta em relação à falta de integração que permeia as salas de aula.

“Sem dúvida, o que primeiro impressiona, tal sua visibilidade, é que os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como as atividades didáticas, não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si”.

A seu ver, o que pode evitar que o ensino escolar seja tratado de forma fragmentada será o fato de a escola

“se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos” (Severino, 1998, p. 39).

Assim, a integração de que se fala não se resume aos conteúdos disciplinares ou às práticas isoladas de sala de aula, mas a uma integração mais abrangente do espaço educativo, na existência efetiva de uma equipe escolar que pense a escola e o ensino com base no conhecimento e na cultura de sua própria comunidade.

De acordo com Severino (1998, p. 33), a prática humana está relacionada com o tipo de conhecimento que se tem. Daí, segundo ele, “a importância do vínculo do conhecimento pedagógico com a prática educacional”.

“Ao contrário do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o agir que decorre do ser, mas é o modo de ser que decorre do agir. É a ação que delineia, circunscreve e determina a essência dos homens. É na prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz”.

A fragmentação do conhecimento, através do sistema disciplinar, vem desarticulando, segundo Severino, diversos setores da vida escolar, seja na dificuldade de

articulação das propostas que estabelecem os meios visando aos fins do ensino, seja na seleção e utilização dos recursos para atingir os objetivos propostos, seja ainda na “desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político, do microsocial com o macrosocial³⁸” (Severino, 1998, p.38.). Para o autor, “Tanto quanto o agir, também o saber não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer da perspectiva da totalidade” (Severino, 1998, p. 41).

Por outro lado, para o autor, essa desarticulação disciplinar causa uma desestabilização ao docente que não consegue associar um discurso progressista, crítico e transformador a uma prática rotineira e conservadora.

Dessa forma, para Beane (2003), a integração curricular é necessária e deve visar a dois importantes objetivos em sua proposta: a de contribuir com os jovens para a integração de suas próprias experiências; e a de promover a integração social democrática entre eles.

Segundo este autor, diversos estudos

“têm demonstrado que os estudantes cujo currículo consiste, de um modo geral, numa abordagem integradora, conseguem desempenhos idênticos ou superiores nos testes estandardizados do conhecimento, do que aqueles que experienciam apenas uma abordagem por disciplinas, exceptuando nas áreas abstractas e altamente especializadas” (Beane, 2003, p. 108).

De modo geral, a maioria dos autores não se opõem ao sistema disciplinar, mas defendem a sua integração como forma de superação da fragmentação do conhecimento que se vem observando.

As questões que se colocam, no entanto, são: é possível efetivar a integração curricular na EB? De que forma?

Tem-se discutido essa integração por décadas e as propostas são as mais diversas: vão desde a multi/pluridisciplinaridade, passando pela interdisciplinaridade, chegando à transdisciplinaridade, esta sim, uma proposta que prevê o total rompimento do sistema disciplinar.

Esta preocupação ocorre da constatação de que o conhecimento atomizado como se apresenta nos currículos escolares, descontextualizado e a-histórico, não contribui para a formação humanística que se deseja. Para Gonçalves (1999), apoiada em Habermas, o

³⁸ Grifos do autor.

processo de formação realiza-se através de uma rede complexa de interações, não ocorre individualmente. Essa interação é, sobretudo, comunicativa, dialógica. De acordo com Habermas (citado em Gonçalves, 1999), a racionalidade técnica presente nos processos educativos não privilegia a ação comunicativa, o que dificulta a aproximação de pensamentos e formas de agir, proporcionando a criação de culturas de competição e o individualismo. De acordo com Habermas (1990, p. 44), essa racionalidade preocupa-se apenas em solucionar problemas da realidade “de modo metodicamente correto” e, por isso, “não está mais em condições de garantir uma unidade antecipada na pluralidade dos fenômenos”.

A interação torna-se, então, condição essencial para que se possa, através das especialidades, reconstruir o todo e associá-lo ao processo formativo.

Beane (2003) também afirma, em seu estudo, que, entre os objetivos já citados, a integração curricular deve contribuir para a integração social, por isso, segundo o autor, é fundamental que essa nova concepção de currículo entenda a necessidade e a importância que deve ser dada à participação também dos estudantes no processo de planejamento de suas próprias atividades, num processo efetivamente democrático.

Portanto, de acordo com este autor, contextualizar o conhecimento e promover a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são requisitos fundamentais para a integração curricular.

4.1 Diferentes níveis de integração curricular

A partir da discussão sobre as consequências que a fragmentação do conhecimento vem exercendo no processo de ensino-aprendizagem, nos tempos atuais, diversas propostas de integração curricular vêm sendo apresentadas na tentativa de evitar esse fracionamento que impede também ao cidadão o acesso ao conhecimento pleno.

São vários os termos e os conceitos que visam a essa integração disciplinar, tais como multi-poli-pluri-inter-transdisciplinaridade, e ainda transversalidade.

Entre muitos autores, encontram-se em Berger (1972), citado em Pombo, Guimarães e Levy (1993), conceitos de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, com pouca diferença. Para Berger, multidisciplinaridade é a “justaposição de disciplinas diversas,

às vezes sem relação aparente entre elas”, e pluridisciplinaridade, a “justaposição de disciplinas mais ou menos próximas nos seus campos de conhecimento”. Da mesma forma, Iribarry (2003), citado em Costa (2007, pp. 170-171), define multidisciplinaridade como “um conjunto de disciplinas instanciadas em um mesmo nível, com objetivos diversos e sem cooperação”, e pluridisciplinaridade, também como um conjunto de disciplinas, mas “com algum grau de relacionamento, ainda que sem coordenação hierárquica”.

A pluridisciplinaridade seria então, de acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1993, p. 12), “o pólo mínimo da integração disciplinar, a transdisciplinaridade o pólo máximo e a interdisciplinaridade o conjunto das múltiplas variações possíveis entre os dois extremos”.

A polidisciplinaridade, para Morin (2000, pp. 78-79), constitui-se numa associação de disciplinas em torno de um projeto comum, segundo o autor, “as disciplinas são aí chamadas como técnicas especialistas para resolver tal ou tal problema; ora, ao contrário, estão em profunda interação para tentar compreender esse objeto ou esse projeto”.

A transdisciplinaridade, por sua vez e de acordo com Paviani (2004), citado em Carvalho (2006, p. 13), prevê a transcendência das relações internas e externas de duas ou mais disciplinas. De acordo com Paviani, “Ela ultrapassa o domínio das disciplinas formalmente estabelecidas e até da ciência para estabelecer uma ponte entre a ciência, a arte, a religião, a política, etc.”. Seria a ruptura total das barreiras impostas pela disciplinaridade. Segundo Piaget (1972, *apud* Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p. 11), a transdisciplinaridade situa-se numa etapa superior à interdisciplinaridade, realiza-se “no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas”.

Assim, de acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1993, p. 13), seria esse

“o nível máximo de integração disciplinar [...] num sistema de ensino. Tratar-se-ia então da unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber”.

Para Severino (1998, p. 43), a transdisciplinaridade constitui-se numa “síntese articuladora de tantos elementos cognitivos e valorativos de uma realidade extremamente complexa, dada numa experiência igualmente marcada pela complexidade”. De acordo com o autor, tornar-se-ia necessário “chegar à unidade na qual o todo se reconstitui como uma

síntese que, nessa unidade, é maior do que a soma das partes”. Por isso, a educação que, segundo Severino, é prática interdisciplinar “por ser mediação do todo da existência [...] precisa ser também prática transdisciplinar” (Severino, 1998, p. 43).

Esse seria, entretanto, um processo que demandaria uma reformulação em todo sistema curricular de ensino, a começar pela formação de professores, atualmente chamados especialistas, pois, de acordo com Morin (2000, p. 78), “a transdisciplinaridade caracteriza-se muitas vezes por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com tal virulência que as colocam em sobressalto”. Esse processo de integração prevê “uma profunda conexão entre as disciplinas” que causaria “uma descontinuidade estrutural e a superação axiomática das origens disciplinares, de acordo com propósitos empíricos específicos” (Iribarry, 2003, *apud* Costa, 2007, p. 171).

Quanto à interdisciplinaridade, Pombo, Guimarães e Levy (1993) afirmam que se trata de uma forma de integração disciplinar que se encontra entre a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Na verdade, e seja como for, de acordo com Araújo (2004, p. 19), “A circulação de conceitos, as interferências entre várias disciplinas em campos policompetentes, e a busca por novas explicações para os fenômenos da vida humana e da natureza acabam por quebrar o isolamento das disciplinas”, o que contribui para a construção de um conhecimento mais significativo e plural.

O presente estudo pretende, então, aprofundar os dois conteúdos mais presentes em propostas curriculares, sobretudo nos PCNs brasileiros: interdisciplinaridade e transversalidade.

4.1.1 Interdisciplinaridade: seus conceitos e sua complexidade

Como se pode perceber, os conceitos sobre interdisciplinaridade são muitos, com algumas diferenças entre eles.

Para Araújo (2004, p. 19), “interdisciplinar refere-se àquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento”.

Pombo, Guimarães e Levy (1993, pp. 10-11) apresentam diversos conceitos de interdisciplinaridade, a partir de diferentes autores como:

- I. Jean Luc Marion (1978), para quem interdisciplinaridade resume-se na “co-operação de várias disciplinas no exame de um mesmo objecto”;
- II. Piaget (1972), que a entende como “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (tendo) como resultado um enriquecimento recíproco”;
- III. Palmade (1979), segundo o qual, a interdisciplinaridade constitui-se na “integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um setor do saber”;
- IV. René Thom (1990), que vê a interdisciplinaridade como a “transferência de problemática, conceitos e métodos de uma disciplina para outra”;
- V. Resweber (1981), para quem a interdisciplinaridade “revela de que modo a identidade do objecto de estudo se complexifica através dos diferentes métodos das várias disciplinas e explicita a sua problematicidade e mútua relatividade.

Para este último autor citado, a interdisciplinaridade

“ultrapassa a pluridisciplinaridade porque vai mais longe na análise e confrontação das conclusões, porque procura a elaboração de uma síntese a nível dos métodos, leis e aplicações, porque preconiza um regresso ao fundamento da disciplina, porque revela de que modo a identidade do objecto de estudo se complexifica através dos métodos das várias disciplinas e explicita a sua problematicidade e mútua relatividade” (*apud* Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p. 11).

Em forma de síntese, os autores Pombo, Guimarães e Levy (1993, p. 13) concebem interdisciplinaridade como

“qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos. [...] transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos, aplicações, etc.”.

Como se vê, a interdisciplinaridade implica a participação de duas ou mais disciplinas no processo de ensino-aprendizagem, através de um procedimento metodológico

que contribui para o trabalho integrado das diferentes disciplinas, promovendo a construção do conhecimento pleno, não fracionado, através da aproximação dos saberes e pelo estudo de diferentes perspectivas na abordagem de diferentes problemas. Além de tudo, promove a otimização da prática docente, tornando-a mais objetiva e compartilhada.

4.1.2 Interdisciplinaridade: uma solução?

A interdisciplinaridade que tem sido buscada parece possível a partir de uma conscientização sobre o que realmente significa romper barreiras e preconceitos impostos pelo trabalho disciplinar, e da conquista, através da transversalidade, da solidariedade entre as disciplinas.

De acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1993, p. 14), as razões para a interdisciplinaridade, em primeiro lugar, se devem “à consciência da profunda ruptura da escolaridade em função da crescente **especialização e fragmentação do conhecimento científico**³⁹”.

Por isso, a educação, para Severino (1998, p. 43), deve refletir-se em uma “prática interdisciplinar, por ser mediação do todo da existência; a interdisciplinaridade constitui o processo que deve levar do múltiplo ao uno”. Para o autor, “é preciso chegar à unidade na qual o todo se reconstitui como uma síntese que, nessa unidade, é maior do que a soma das partes”.

Sendo assim, para a superação desse fracionamento em que estão distribuídas as disciplinas pelo currículo escolar, diversos autores propõem a interdisciplinaridade como via de superação da fragmentação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, de acordo com Gusdorf (1990, *apud* Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p. 12), “o prefixo ‘inter’ não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes”, o que tornaria esse processo mais harmônico e equilibrado.

Por sua vez, Fazenda (1998) alerta para o fato de que algumas práticas consideradas interdisciplinares demonstram um caráter apenas intuitivo e se apresentam de forma inconsistente, ou consistentes apenas no que diz respeito aos conceitos e esquemas

³⁹ Grifo dos autores.

cognitivos disciplinares, não correspondendo, portanto, ao que se pretende quanto à integração disciplinar. Morin (2000, p. 78) afirma que as tentativas de se trabalhar de forma interdisciplinar, em muitos casos, têm-se constituído apenas numa justaposição das disciplinas, pois

“[...] a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas se reúnam como as diferentes nações se reúnem na ONU, sem poder fazer outra coisa senão afirmar seus próprios direitos e suas próprias soberanias, em relação às invasões do vizinho”.

Para este autor, interdisciplinaridade significa “troca e cooperação, (podendo) tornar-se, assim, alguma coisa de orgânica” (Morin, 2000, p. 78). As disciplinas assumem outro carácter no processo de integração curricular e passam a se desenvolver, segundo Araújo (2004, p. 73), a partir “do trabalho coletivo, em que cada especialista tem consciência das limitações do seu campo de estudos”. Para o autor, “a compreensão dos fenômenos só será possível com a articulação dos diferentes saberes, incluindo os populares, os pessoais e os de preocupação social”.

Fazenda (1998, p. 12) vai ainda mais longe, no que diz respeito à construção do conhecimento pleno, pois para ela, “A exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência”. Nessa linha, além de Morin, encontram-se também Severino e Gallo, entre outros.

De acordo com Morin (2000), as disciplinas não podem ser desconsideradas, mas é preciso ecologizá-las, contextualizando-as socioculturalmente e levando em consideração, ainda, o metadisciplinar, aquilo que as define, que as fundamenta, suas origens, modificações etc., pois, conforme Morin (2000, p. 80), não se pode conhecer o todo sem conhecer as partes e não se chega ao conhecimento das partes sem conhecer o todo, uma vez que todas as coisas são “causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas sustentando-se por um laço natural e insensível que liga as mais distantes e as mais diferentes”. Segundo o autor, a importância das disciplinas deve, então, ser reconhecida, desde que estas contribuam para a ampliação da visão mais global das realidades e mantenham as ligações solidárias com as demais disciplinas curriculares.

Da mesma forma, para Gallo (2000, p. 28), “A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização”, pois só a existência das disciplinas

torna possível o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar e, segundo o autor, esse procedimento disciplinar facilita a tomada de decisões a respeito do que, do quanto, do quando e do como o aluno aprende. Assim, de acordo com Gallo, a interdisciplinaridade, embora minimize os prejuízos causados pela fragmentação disciplinar, não se constitui numa forma alternativa à disciplinarização.

Este autor aponta, porém, a necessidade de conscientização do “interrelacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas”, uma vez que o que se procura é a “superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar” (Gallo, 2000, p. 27).

Por isso, em sua proposta, Gallo (2000, p. 32) apresenta um novo paradigma integrativo, o paradigma rizomático que, segundo o autor, romperia com a hierarquização do conhecimento, “tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo”. Para este autor, as conexões, percepções, aproximações, detalhamento seriam proporcionados pela multiplicidade de saberes contidos nos campos disciplinares que passariam a atuar de forma transversal e não mais de acordo com a lógica da hierarquia de saberes.

Na mesma linha, Lenoir (1998) afirma que a interdisciplinaridade não pode, obviamente, existir sem o conjunto das disciplinas. Não se trata aqui, portanto, de se substituir um regime disciplinar por um interdisciplinar, como refere o autor,

“A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela. Uma tal constatação mostra logo a existência de uma ligação efetiva entre a interdisciplinaridade e a didática, que aqui traz fundamentalmente sua razão de ser na descrição do conhecimento que instaura para ensinar” (Lenoir, 1998, pp. 53-54).

Segundo Lenoir, é importante, entretanto, que se faça distinção entre interdisciplinaridade e integração curricular a fim de garantir sua complementaridade, pois enquanto “a interdisciplinaridade trata dos saberes escolares, a integração é, antes de tudo, ligada a todas as finalidades da aprendizagem”. Para Lenoir, devem-se considerar três pontos de vista complementares que podem promover a integração no sistema educativo: i) “the integrative approach”, ou seja, uma abordagem integrativa por parte do professor, “um processo de articulação curricular dos programas de estudos e de gestão, sobre o plano

didático, do planejamento da intervenção educativa”; ii) “the integrating processes”, quando se levam em consideração os processos de aprendizagens dos sujeitos; iii) “the integrated knowledge”, o resultado da integração define o grau de conhecimento alcançado (“da aprendizagem em que se encontra o sujeito da aprendizagem”). De acordo com este autor, a integração deve ser entendida como

“um processo interno, de construção de produtos cognitivos, processo que interessa ao sujeito e que exige a ajuda apropriada de um terceiro que age a título de mediador momentâneo (o educador), colocando em prática as condições didáticas favoráveis às orientações de integração” (Lenoir, 1998, p. 54).

A interdisciplinaridade, para Lenoir, mais do que curricular, deve ser didática e pedagógica.

Há, no entanto, empecilhos que costumam impedir que professores assumam a postura interdisciplinar necessária, sendo uma delas a supervalorização de sua especialização. Esta atitude está, em grande parte, apoiada na própria formação docente, uma vez que o conhecimento adquirido foi parcelado e em grande medida descontextualizado, o que vem a se refletir na prática de sala de aula.

Assim, para que haja efetivamente a integração desejada, a ruptura das rígidas fronteiras disciplinares e se realize efetivamente um trabalho interdisciplinar, a condição exigida é o trabalho coletivo, colaborativo, solidário. Nada fácil, considerando-se a cultura disciplinar que se tem.

A existência de horários pedagógicos coletivos, mesmo que de curta duração e nem sempre com todos os professores, pode, entretanto, contribuir para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que minimizem o atual parcelamento de conteúdos disciplinares visando a uma melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Há que se buscar otimizar os espaços e encontrar as alternativas para a superação da fragmentação do conhecimento, pois, de acordo com Ortega y Gasset (1971, pp. 136-137),

“outrora os homens podiam dividir-se, simplesmente, em sábios e ignorantes, em mais ou menos sábios e mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser submetido a nenhuma destas duas categorias. Não é um sábio, porque ignora formalmente o que não entra na sua especialidade; mas tampouco é um ignorante, porque é um ‘homem de ciência’ e conhece muito bem sua porciúncula do universo. Devemos dizer que é um sábio-ignorante – coisa sobremodo grave – pois significa

que é um senhor que se comportará em tôdas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com tôda a petulância de quem na sua questão especial é um sábio”.

É necessário, portanto, que se (re)visitem os conceitos de ser humano e de sociedade para que se (re)definam métodos e estratégias educacionais que garantam a todos, alunos, professores, futuros professores, uma formação que lhes permita o acesso ao conhecimento pleno e integrado.

4.1.3 Interdisciplinaridade e transversalidade ou interdisciplinaridade transversal?

As discussões são várias bem como as concepções dos autores sobre interdisciplinaridade e transversalidade. Bernard Rey (1996, *apud* Valadares, 2003), afirma que são verdadeiramente transversais as competências que se buscam desenvolver nos alunos a partir do relacionamento de situações análogas.

A transversalidade é uma condição para que a interdisciplinaridade efetivamente se concretize, ou, como afirma Gallo (2000), constitui-se numa forma anárquica (e necessária) de abordagem curricular? Segundo este autor, a interdisciplinaridade não abandona o paradigma arbóreo do currículo tradicional que compartimentaliza o conhecimento em disciplinas, que são, metaforicamente, “galhos” onde se encontra o conhecimento especializado. Gallo, como já referido anteriormente, propõe um novo paradigma: o *rizomático*, que, inspirado nas raízes (rizomas) que se entrecruzam e se entrelaçam, pode ter efeito análogo às sinapses cerebrais.

Para Gallo (2000, p. 33),

“A aplicação do paradigma rizomático na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as “gavetas” seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas”.

Da mesma forma, Araújo (2004; 2008) reafirma a importância da interdisciplinaridade pela via da transversalidade simbolizada pela metáfora das redes neurais ou pelos rizomas (Gallo, 2000).

Nesse processo, segundo Araújo (2008, p. 195), “os conteúdos tradicionais da escola deixam de ser a finalidade da educação e passam a ser concebidos como meio, como instrumentos para trabalhar os temas que constituem o centro das preocupações sociais”.

Segundo Paviani (2004), entretanto, a interdisciplinaridade também deve ser entendida num sentido restrito, “como a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra qualquer disciplina”, enquanto a transversalidade visa à mediação das “divisões e fragmentações dos saberes, de aproximar, via transdisciplinar, a ciência, a arte, a religião, a moral e, ainda, articular de modo eficaz, via currículos, programas de ensino, projectos de pesquisa e, ainda, a ciência, a universidade e a sociedade” (Paviani, 2004, *apud* Carvalho, 2006, p. 13).

A transversalidade aqui defendida não inviabiliza necessariamente a proposta de interdisciplinaridade uma vez que a abertura das “gavetas” dependerá do nível de inter-relação das disciplinas, isto é, se as disciplinas mantiverem entre si um relacionamento transversal, de trocas constantes entre os especialistas, haverá avanços no processo de ruptura das fronteiras disciplinares que ao mesmo tempo preservariam as estruturas do conhecimento específico. Isto é, a interdisciplinaridade atuará na prática promovendo a transversalidade nas diferentes disciplinas do currículo. Esse caráter transversal permeando a operacionalização da interdisciplinaridade permitirá “que os significados do que é explorado se conservem, assim como a suas relações conceptuais” (Paviani, 2004, *apud* Carvalho, 2006, p. 14).

Como afirmam as autoras Kleiman e Moraes (1999, *apud* Costa, 2007, p. 169), em relação à importância do desenvolvimento de competências de leitura e escrita, a interdisciplinaridade seria alcançada pela transversalidade presente na “construção de uma rede de conhecimentos que remetem às diversas disciplinas”, a qual seria constituída pelas conexões intertextuais das práticas de letramento escolares.

Existe a possibilidade de que, nesse processo de transversalidade, uma disciplina atue na coordenação geral, mas de forma não-hierárquica. As “disciplinas ligam-se por temas e atividades comuns, sem, no entanto, haver um ponto de vista epistemológico organizador que relacione suas categorias e conceitos de base”. Para Costa (2007, p. 171), essa forma de tratamento curricular seria mais corretamente chamada de abordagem

interdisciplinar e se enquadraria em alguma perspectiva teórica da educação como o ‘comportamentalismo’, o ‘construtivismo’ e o ‘socioconstrutivismo’.

A transversalidade deve atuar, assim, como ponte entre as práticas sociais e o ensino. E, dessa forma, ambas, interdisciplinaridade e transversalidade, são matrizes para os conteúdos disciplinares e para as questões sociais, operados por meio das grades das matérias escolares.

De acordo com Costa (2007), é, no entanto, imprescindível que os professores das diversas disciplinas tenham (ou adquiram) conhecimento dos conceitos e conteúdos das demais disciplinas envolvidas na proposta interdisciplinar para que possam atuar no processo de transversalidade e interdisciplinaridade, pois uma das barreiras encontradas para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares é a dificuldade que os professores têm, devido à sua própria formação, de superar as barreiras conceituais de suas disciplinas para conseguirem se relacionar com as demais (Gallo, 2000).

No Brasil, os PCNs apresentam a transversalidade apenas como um conjunto de temas que podem ser abordados por diferentes disciplinas num projeto comum. Os temas propostos pelos PCNs, em 1998, são: “Ética”, “Pluralidade Cultural”, “Meio Ambiente”, “Saúde”, “Orientação Sexual” e “Trabalho e Consumo”.

A diferença entre interdisciplinaridade e transversalidade, segundo os textos contidos naqueles parâmetros, consiste nas diferentes formas de tratamento que recebem, uma vez que, em relação à interdisciplinaridade, o documento, numa abordagem epistemológica, refere-se ao questionamento sobre o fracionamento disciplinar, enquanto a transversalidade, apresentada numa abordagem pedagógica, possibilita uma visão abrangente da realidade a partir dos temas de relevância que permitem o tratamento interdisciplinar. De acordo com Costa (2007, p. 168), essa é uma visão equivocada, uma vez que “As instituições escolares são, por excelência, o *locus* do ensino formal e, por decorrência necessária e inescapável, qualquer abordagem escolar é, sempre, epistemológica e pedagógica”, não devendo, por isso, existir esse tipo de distinção que o documento apresenta.

Em tais documentos, entretanto, as discussões aprofundam-se nos aspectos relacionados à interdisciplinaridade, ficando a transversalidade relegada apenas aos aspectos

voltados à noção da possibilidade de integração disciplinar no tratamento dos temas propostos.

Em Portugal, a transversalidade esteve presente na proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico, consignada no Decreto-Lei nº 6/2001, através das competências transversais que, de acordo com Carvalho (2006), foram inspiradas pelos mesmos princípios que fundamentaram o Projeto de Gestão Flexível do Currículo.

Segundo Paulo Abrantes (Ministério da Educação de Portugal, 1999, *apud* Carvalho, 2006, p. 14), as competências transversais deveriam atravessar as áreas disciplinares, “ao longo dos vários ciclos de escolaridade, sendo igualmente susceptíveis de se tornar relevantes em qualquer situação da vida dos alunos”. O desenvolvimento de capacidades como o hábito da leitura e da pesquisa, o pensamento autônomo, a disposição de buscar as informações necessárias à formação pessoal e à cooperação com os outros, não poderiam ser tratados como conhecimentos extracurriculares, mas como competências previstas no currículo escolar.

De acordo com Jesus Garcia Minguez (1994, *apud* Carvalho, 2006, p. 10), a transversalidade deveria alicerçar-se em eixos essenciais à educação: i) *a transversalidade como exigência social*; ii) *a transversalidade como necessidade cultural*; e iii) *a transversalidade como veículo da autonomia curricular*.

O primeiro eixo defende a transversalidade como proposta de solução aos problemas apontados nos temas discutidos, geralmente de ordem social e política, como prevenção de acidentes rodoviários, tabagismo, sexualidade etc. No segundo eixo, a transversalidade visaria a ampliar a atenção aos temas culturais, negligenciados devido à prioridade conferida aos temas sociais. Por fim, no terceiro eixo, o autor propõe maior autonomia das instituições na escolha de temas que se aproximem da necessidade de suas comunidades escolares, coisa que sucessivas reformas curriculares não têm considerado, provocando a padronização do processo de ensino/aprendizagem.

As competências transversais assumiriam, assim, um papel importante nessa estratégia, permitindo que a atenção estivesse voltada mais para os processos e respectivas etapas do que para os resultados da aprendizagem, embora, como afirma Roldão (2008, p. 24) e em concordância com ela, “a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida

e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe ‘convocar’ esse conhecimento face às diferentes situações e contextos”.

Mais recentemente, entretanto, o Ministério da Educação e Ciência português, através do Despacho nº 17169/2011, revogou o *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, de 2001, por entender que “o documento não é suficientemente claro nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem”. Segundo o despacho, eleger as competências como orientadora do ensino constituiu-se num menosprezo ao papel do conhecimento e à *transmissão*⁴⁰ desse conhecimento.

De acordo com Carvalho (2006), o documento, ora revogado pelo Ministério da Educação e Ciência, em Portugal, procurava valorizar a especificidade dos contextos ao orientar os professores a adequar o currículo às necessidades de seus alunos, concedendo-lhes maior autonomia para sua prática pedagógica, uma clara oportunidade de proporcionar uma formação crítica emancipadora. Pautava-se também numa perspectiva construtivista do currículo, “que considera a educação como um processo aberto, em constante evolução devido à consciência da permanente desatualização, que, por si só, gera uma tentativa de adequação e adaptação ao meio sócio-profissional, e também cultural, do indivíduo” (Carvalho, 2006, p. 13).

Como se pode perceber, a descontinuidade de orientações e projetos educacionais oriundas dos órgãos oficiais representa, em diversos contextos, assim como no Brasil, um dos maiores entraves ao desenvolvimento de ações pedagógicas mais integradas e transversais.

No Brasil, a crítica que se pode fazer, em relação ao tratamento dado pelos PCNs à questão da transversalidade, gira em torno da dificuldade de compreensão e do desenvolvimento de projetos interdisciplinares transversais na medida em que os próprios temas propostos nesses parâmetros, como ética, meio ambiente, cidadania, sexualidade, entre outros, são abordados de forma individualizada, como se não houvesse relação entre eles (Garcia, 2000). Certamente, esse procedimento em nada facilita a elaboração e a

⁴⁰ Grifo nosso.

implementação de propostas didático-pedagógicas que contribuam para a criação de uma cultura transversal e interdisciplinar na prática docente.

4.1.4 Transversalidade na didática de Língua Portuguesa

As tendências atuais no ensino da Língua Materna (LM)⁴¹ apontam cada vez mais para o desenvolvimento de competências linguísticas (Sim-Sim, 2007) que contribuam para a promoção da “descoberta de lugares no mundo” (Gebara, 2009).

Com a busca atual por uma proposta curricular que seja centrada no desenvolvimento de competências, não se pode conceber o ensino de LM isolado dos objetivos das demais áreas do conhecimento, uma vez que, reconhecidamente, o domínio da língua, através da leitura fluente, favorece a aprendizagem de todos os demais componentes disciplinares.

Valadares (2003) também afirma que, em Portugal, os documentos oficiais que foram revogados reforçavam a importância do tratamento transversal da Língua Portuguesa no currículo escolar. Destacava-se neles a leitura como uma competência transversal.

Para Amor (1993, citada por Sardinha, 2008, p. 8), “a leitura é um instrumento transversal ao currículo”, torna-se, então, necessário buscar promover a transversalidade da língua, “particularmente associada ao desenvolvimento de competências em comunicação escrita” (Sá, 2012, p. 364), pois, segundo Neves (2008, p. 63),

“A transversalidade da língua portuguesa não se rege apenas por princípios que favorecem a aquisição de novos saberes condutores ao sucesso escolar, mas, acima de tudo, assume a sua real importância na construção da identidade própria do indivíduo, no seu processo de socialização e, por fim, na sua inserção no mundo do trabalho”.

Se, de acordo com Amor (1993), a leitura é um instrumento transversal ao currículo, assim “A aula de Língua Materna, cenário de saberes interdisciplinares, onde a leitura deverá usufruir de um papel de relevo” deve ser “assumida como espaço privilegiado de promoção de conhecimentos, de fruição estética e intelectual e de integração realizadora, quer na própria Escola, quer na práxis social” (Amor, 1993, *apud* Sardinha, 2008, p. 8), o que parece

⁴¹ Entendida aqui como língua de escolarização.

ainda distante da realidade pela falta de conscientização de muitos professores, das diversas disciplinas.

Graça Castanho, num estudo de 1997, citada em Dionísio (2000), constatava, então, que o domínio da leitura, a partir da transversalidade da língua portuguesa estava ainda longe das expectativas em relação à aprendizagem dos alunos.

Por isso, torna-se ainda mais importante o investimento no ensino da LM que, de acordo com Sardinha (2008, p. 14),

“desempenha, indiscutivelmente, um papel transdisciplinar. É através dela que se estudam outras disciplinas, pois contém um saber comum a todas elas, e é por via desta transdisciplinaridade que se pode chegar a uma pluridisciplinaridade. Esta vem implicar o encontro de investigadores de disciplinas comuns à volta de um tema comum, cuja abordagem encerra uma metodologia específica de cada disciplina”.

A formação do cidadão através do domínio da linguagem garante a transversalidade na aprendizagem nas outras áreas do conhecimento, contribuindo assim para a formação da própria personalidade e para compreensão do mundo.

Da mesma forma como se observa nos documentos oficiais e nos programas de formação de professores brasileiros, de acordo com Carvalho (2006), o Departamento de Educação Básica (em consonância com o Ministério da Educação, em Portugal) apesar de oferecer uma sólida fundamentação teórica, muito pouco tem feito para que os professores façam a correta interpretação dos textos produzidos e possam, assim, construir e implementar a transversalidade da língua portuguesa.

Para que se possibilite essa mudança da abordagem curricular são necessárias algumas condições tais como: o encontro frequente da equipe escolar, a efetivação do trabalho colaborativo e, principalmente, a conscientização de todos sobre sua responsabilidade no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos (Neves, 2008).

5. Trabalho Colaborativo

“Sob muitos pontos de vista, a colaboração e a colegialidade ligam o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular” (Stenhouse, 1980; Rudduck, 1991, *apud* Hargreaves, 1998, p. 210).

5.1 A integração curricular e a interdisciplinaridade através do trabalho colaborativo

Para que se efetive a ruptura das rígidas fronteiras disciplinares através da integração curricular e se realize um trabalho interdisciplinar, a condição facilitadora é o trabalho coletivo, colaborativo, solidário. Nada fácil, considerando-se a cultura disciplinar existente.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), a eficácia das disciplinas acadêmicas, a centralização da gestão e os padrões consagrados de liderança na educação vêm sendo questionados nos últimos tempos. Aos poucos, os professores começam a ser olhados com maior consideração, pois passam a ser reconhecidos como os responsáveis pelo sucesso (ou insucesso) do processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, para Pacheco (1996, p. 40), a integração curricular desejada será viável se for possível o encontro entre os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do ensino, pois “o currículo não é o resultado dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados segundo interesses críticos”.

Não se deve, entretanto, confundir trabalho colaborativo com uma simples cooperação entre disciplinas, por isso deve-se, em primeiro lugar, considerar as diferenças entre os conceitos de cooperação e colaboração. Embora ambos tenham o mesmo prefixo “co”, de *ação coletiva*, de acordo com Fiorentini (2004), cooperar etimologicamente vem de *cooperare*, que indica ação conjunta de operar, executar, fazer funcionar, enquanto que colaborar, de *colaborare*, *co-labor*, indica trabalhar, produzir em conjunto. Assim, colaboração significa trabalhar ou produzir algo coletivamente, sem que exista uma relação hierárquica, onde todos interagem e contribuem para a construção e produção de algo para o bem comum, “um meio para se atingir um fim mais nobre” (Lima, 2002, p. 8); enquanto que cooperação pressupõe uma tarefa executada por um grupo sem que haja necessariamente um planejamento coletivo, podendo existir, no grupo, uma relação hierárquica.

Dessa forma, e de acordo com Magalhães (1994), colaboração não significa ajuda apenas, mas participação solidária, quando saberes diferentes contribuem para a construção de novos conhecimentos. No encontro das diferenças, inicia-se o processo de reflexão que pode levar ao confronto com as crenças pré-existentes, fazendo com que haja um crescimento intelectual coletivo. Para Fullan (1996), trata-se de um processo de reculturação

(*reculturing*), quando culturas arraigadas conseguem ser transformadas pela interação e reflexão coletiva.

Kenski (2003, p. 112) afirma que esse processo contribui para o desenvolvimento de uma relação de respeito e tolerância às diferentes opiniões, pois trata-se de um exercício de busca de consensos em que todos dependem de todos para que se alcancem os resultados esperados.

Como já afirmava Paulo Freire (1987, p. 48),

“A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças”.

Severino (1998, p. 34) ratifica esse pensamento ao afirmar que “a prática produtiva dos homens não se dá como trabalho individual: ela é, antropologicamente falando, expressão necessária de um *sujeito coletivo*, ou seja, a espécie humana só é humana na medida em que se efetiva em sociedade”.

Fullan e Hargreaves (2001, p. 21) afirmam também que “o ensino tem sido designado por ‘a profissão solitária’, sempre em termos pejorativos”, isto porque

“O isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o stress seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes”.

Tem-se constituído, essa prática pedagógica solitária, numa barreira à ruptura com os modelos tradicionais de ensino, pois, como afirma Lortie (1975, p. 81), “We note that individualistic socialization supports the conservatism we observed in the record of the occupation and the recruitment system”.

Embora se reconheça que o trabalho individual deva ser também valorizado, pois o professor, também ele um indivíduo e tendo sua personalidade própria, necessita de momentos seus para estudo e criação a fim de contribuir com o coletivo, acredita-se, de acordo com Rosenholtz (1989, citado em Fullan & Hargreaves, 2001, p. 83), “que o melhoramento do ensino é uma empresa colectiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores”.

Como se pode constatar, a colaboração docente também possibilita aos professores maior entrosamento e o conhecimento sobre as atividades que seus colegas estão desenvolvendo em sala de aula. Trata-se de um avanço em relação ao fato de que, ainda hoje, os “professores não dispõem de um conhecimento efectivo das práticas de sala de aula e da carga de trabalho dos seus colegas que trabalham noutras áreas disciplinares, porque raramente trocam pontos de vista ou experiências com eles” (Lima, 2002, p. 27). Em estudo realizado em Portugal, Caria (1997) constatou que grande parte dos professores sabia muito pouco a respeito das atividades dos colegas em sala de aula, devido à prerrogativa da privacidade advogada por cada um deles.

São muitas as contribuições do trabalho colaborativo para o aprimoramento do desempenho docente, entre elas estão as indicadas por Cohen (1981, *apud* Lima, 2002, p. 41), que reforça a importância da discussão coletiva acerca dos alunos, “do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas mais vastos ligados à relação entre a escola e a comunidade”. Lima cita também Little (1987) que afirma que os benefícios do trabalho colaborativo, para as escolas, encontram-se na possibilidade de um trabalho coordenado em todas as salas de aula, nas formas mais adequadas de utilização de recursos pedagógicos, e na minimização dos efeitos negativos causados pela frequente mobilidade dos professores. De acordo com Smith (1987), também citado em Lima (2002), a colaboração docente permite a melhoria da eficácia no ensino.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional é, de acordo com McLaughlin e Yee (1988, *apud* Lima 2002), outra das contribuições trazidas pela colaboração docente, pois, nesse processo, o fracasso e a insegurança dos professores não são negados ou camuflados, “mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio” (Nias, Southworth & Yeomans, 1989, *apud* Fullan & Hargreaves, 2001, p. 89).

É importante, entretanto, que se perceba o antagonismo existente entre colaboração e competição. Não é possível defender o trabalho colaborativo num ambiente em que a competição é incentivada especialmente pelos órgãos oficiais a pretexto de promover a avaliação de desempenho docente (Lima, 2002).

Apesar de Lima (2002) não considerar adequadas as opiniões que se referem aos obstáculos que as crenças, valores e princípios dos professores impõem à realização de um efetivo trabalho colaborativo, não se pode negar que essas crenças existem e de alguma

forma contribuem para complexificar as atividades coletivas que só conseguem ser superadas ou transformadas através da criação de uma cultura dialógica, que permita o confronto desses valores, dessas idiossincrasias adquiridas pelos sujeitos na sua formação pessoal e profissional.

De acordo com Garcia (1986), citado em Lima (2002), a heterogeneidade docente agrava-se na medida em que os professores se constituem uma categoria que atende a diversos níveis de ensino e a diferentes faixas etárias, possui faixas salariais diferenciadas, atua em disciplinas específicas e em diferentes escolas, com diferentes graus de conhecimento e de experiência. Há ainda a considerar o fato de que existe no meio docente uma disputa por valorização da especialidade disciplinar, é um meio competitivo, como afirma Becher (1989, *apud* Lima, 2002). Por isso, Debesse (1979), também citado em Lima (2002, p. 22), afirma que aos professores atribui-se o termo docente, uma expressão “fraca, mas confortável”, por tratar-se de um grupo que opera em realidades muito diferentes.

Essa heterogeneidade, entretanto, de acordo com Severino (1998), não se constituirá numa barreira ao trabalho colaborativo se houver uma intencionalidade que motive a formação de um grupo de profissionais de educação que se constitua efetivamente numa equipe e que aja como um *sujeito coletivo*, deixando de lado suas idiossincrasias, seus projetos individuais e repensando suas opiniões pessoais. Para este autor, é necessário abrir mão de interesses particulares em benefício do interesse coletivo. O que deve ser levado em conta é que o projeto coletivo poderá viabilizar o desenvolvimento de relações fundamentais de cidadania e de democracia, imprescindíveis para o exercício da vida em sociedade.

Por isso, Alarcão (2000), defende o desenvolvimento profissional através da dialogicidade e da definição de objetivos comuns, visando ao rompimento com o individualismo que tem caracterizado a prática pedagógica ao longo do tempo e qualificando o docente para o desempenho de seu trabalho. Propõe ainda a autora que os profissionais se empenhem numa atitude de investigação-ação, que deverá ser desenvolvida, de acordo com Sá-Chaves (2000, p. 82), “num clima de reflexão partilhada, ou seja, na anulação do ser solitário”, que tenha foco na pesquisa visando ao seu enriquecimento no conhecimento e que contribua para o seu desempenho profissional.

Para Andrade, Álvares Pereira, Araújo e Sá, Bastos, Canha, Cardoso, Espinha, Gomes, Gonçalves, Martins, E., Martins, F., Pinho, Sá, C., Sá, S. e Santos (2008), e Andrade

e Pinho (2010), esse enriquecimento ocorre através do diálogo que se trava no desenvolvimento do trabalho em um ambiente colaborativo, pois os envolvidos

“são sujeitos com conhecimento específico que se (re)constrói nos contextos de intervenção, mas que se baseia nos percursos pessoais e profissionais que realizam, tendo esse conhecimento de ser identificado, para poder ser enriquecido, num processo em que o diálogo com os outros se torna fundamental” (Andrade & Espinha, 2010, p. 182).

Torna-se necessário, então, o movimento inverso ao do período moderno em que o todo dividiu-se em partes visando à especialização. Deve-se, agora, reconstruir o todo a partir do conhecimento detalhado das partes.

5.2 Coletivo colaborativo ou colegiado?

Para Hall e Wallace (1993), citados em Lima (2002, p. 46), o trabalho colaborativo constitui-se numa “maneira de trabalhar na qual duas ou mais pessoas combinam os seus recursos para atingir objectivos específicos num determinado período de tempo”. Os autores reservam o termo “colegialidade” para a “colaboração entre iguais” (Lima, 2002, p.103). Desse modo, observa-se em muitas instituições a expressão *colegiado* visando a representar o grupo que possui caráter deliberativo em suas instâncias de decisão.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), trabalho colaborativo e colegialidade são assumidos com o mesmo sentido. Os autores distinguem apenas *colegialidade* e *colegialidade artificial*. Os autores baseiam-se em estudos de Little (1990) que apresenta quatro formas de relacionamento colegial entre os docentes: i) contar histórias; ii) ajudar e fornecer apoio; iii) partilhar; e iv) [realizar] *trabalho conjunto* – a forma de colaboração mais forte (por exemplo, o ensino, a planificação e a observação em equipa, a investigação-acção, o treino contínuo pelos pares, a mentoria etc.). De acordo com a autora, os primeiros três tipos de relacionamento entre os docentes constituem-se nas mais fracas formas de colegialidade. Para Little, somente o último tipo de relação – o trabalho conjunto – é capaz de criar fortes vínculos que tornem possível “a responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efectuado” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 87). Assim, para Fullan e Hargreaves (2001) a verdadeira colegialidade está presente no trabalho conjunto, colaborativo, capaz de criar e manter uma cultura efetivamente colaborativa.

Como já havia sido referido, estes mesmos autores, nesta obra, apresentam um estudo de Nias et al. (1989) que aponta uma série de características próprias das culturas colaborativas. Segundo Nias e sua equipe, tais culturas:

- i) não se caracterizam pela organização formal, as reuniões ou os procedimentos burocráticos. Também não são preparadas para projectos ou eventos específicos;
- ii) consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente. Nestas relações, a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura ocupam um lugar central;
- iii) subjaz-lhes um empenhamento na valorização dos indivíduos enquanto pessoas e dos grupos a que pertencem;
- iv) exprimem-se em todos os aspectos da vida de uma escola: nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula; nos aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais; na aceitação e mistura da vida pessoal com a profissional; na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e de recursos;
- v) [nesse tipo de cultura] o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos, mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio. Nelas, os professores não perdem tempo e energia a tentar proteger a sua imagem;
- vi) exigem um acordo global sobre os valores educativos, mas também toleram os desacordos e, em certa medida, encorajam-nos activamente, dentro destes limites;
- vii) [apresentam-se em] locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade colectiva e um sentimento especial de orgulho na instituição;
- viii) reconhecem e dão voz ao *propósito* dos docentes. Ironicamente, neste tipo de culturas, os desacordos são mais fortes e mais frequentes do que noutras, pois os propósitos, os valores e a relação de ambos com a prática, são discutidos. Este desacordo torna-se possível devido à existência de uma base sólida de segurança fundamental em que se baseiam as relações entre os docentes;
- ix) [em tais culturas] a análise dos valores e dos propósitos não se efectua num único momento (por exemplo, quando o pessoal docente participa da redação da declaração da missão da escola) sendo, pelo contrário, um processo contínuo que abrange todo o estabelecimento de ensino;
- x) respeitam, celebram e permitem a expressão do docente enquanto pessoa [...] o ensino é um assunto pessoal, mas não privado. O pessoal docente nelas implicado revela, voluntariamente algumas de suas facetas mais pessoais. Os líderes são encorajados a fazer o mesmo.
- xi) a pessoa não é consumida pelo grupo: realiza-se através dele;
- xii) criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas no isolamento;
- xiii) também aumentam o sucesso dos alunos;

- xiv) desenvolvem [nos docentes] a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança, seleccionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão;
- xv) precisam de um grau elevado de segurança e de abertura entre os seus membros;
- xvi) são, muito claramente, organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter (*in* Fullan & Hargreaves, 2001, pp. 89-92).

Hargreaves (1998, pp. 210-211) aponta as diferenças entre o trabalho efetivamente colaborativo de professores e a colegialidade artificial. De acordo com este autor, a relação entre os professores, numa cultura colaborativa costuma ser: i) espontânea; ii) voluntária; iii) orientada para o desenvolvimento; iv) difundida no tempo e no espaço; e v) imprevisível. Na colegialidade artificial, essa relação é: i) regulada administrativamente; ii) compulsiva; iii) orientada para a implementação; iv) fixa no tempo e no espaço; v) previsível.

No quadro abaixo, Lima (2002) apresenta as condições para que se possa afirmar que se está diante de uma cultura de colaboração docente “forte”:

Número	Categoria	Descrição
1	Amplitude da interação	É necessário que os membros interajam com um número significativo de colegas nas escolas onde trabalham;
2	Frequência da interação	As relações com estes colegas devem resultar em contactos frequentes;
3	Abrangência na interação	Estas relações devem abranger um conjunto diverso de áreas da vida profissional, em vez de se centrarem, exclusivamente, em questões de trabalho muito específicas.

Quadro 3. Cultura colaborativa docente “forte” (adaptado de Lima, 2002)

Como se pode observar neste quadro, a amplitude, a frequência e a abrangência das relações no trabalho colaborativo determinam efetivamente se se trata de uma cultura de colaboração “forte”, arraigada, permanente. Numa colegialidade artificial, embora as ações não tenham como objetivo disseminar uma cultura colaborativa “forte”, podem estas contribuir para que se vá criando o hábito do encontro e da discussão coletiva, pois, para que tais ações ocorram, tornam-se necessários alguns procedimentos como: um agendamento, a

dispensa e a substituição dos docentes, o incentivo à participação nessas reuniões etc., situações que mostram indícios de mudanças na organização.

Fullan e Hargreaves (2001) alertam, entretanto, para que não se confundam culturas colaborativas com culturas balcanizadas ou mesmo com colegialidade artificial. Segundo os autores, há um hábito, em algumas escolas, de agrupamento de professores por afinidade, que acabam por competir com os demais grupos existentes, constituindo o que chamam de *cultura balcanizada*. Por outro lado, destacam a existência de uma *colegialidade artificial* em escolas que promovem reuniões de pais, de professores, de conselhos de escola, para ratificar decisões já tomadas num círculo menor de pessoas, geralmente pelo grupo gestor. Essa colegialidade, como afirmam Fullan e Hargreaves (2001, p. 104), é uma “forma de apoiar a implementação bem-sucedida de novas abordagens e técnicas, a partir do exterior, numa cultura escolar mais receptiva e aprobativa”.

5.3 Colaboração: uma exclusividade docente?

Observa-se, ainda, que o conceito de trabalho colaborativo não é aplicável unicamente aos docentes, mas à comunidade escolar como um todo, incluindo aí os alunos que sempre estiveram à margem de todo processo de decisão, seja curricular, seja de planejamento das atividades, seja de escolha de temas para estudo etc., como propõe também Beane (2003), em relação à participação dos estudantes, num processo democrático, no planejamento das atividades educativas.

A cultura colaborativa, para Alarcão (2000, p. 16), além da necessária participação ativa e responsável da equipe de professores, deve “construir-se com a contribuição de todos os que vivem na escola (alunos, professores, funcionários) e com a escola convivem (pais, comunidade, instituições a ela ligadas)”.

Santiago (2000, p. 27) reafirma a importância de se considerar a escola como um “grupo humano que, através de um conjunto alargado de interações complexas, se vai estruturando como um sistema de aprendizagem solidário de uma dada cultura organizacional”.

Para Fullan e Hargreaves (2001), as escolas devem promover um profissionalismo interativo entre os professores, visando à criação de uma cultura de colaboração e de apoio.

Este é, segundo Nóvoa (1995, p. 29), “um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interacções e partilhas”.

Ainda de acordo com Nóvoa (1995), a formação docente não pode se dar de forma isolada, mas integrada à equipe escolar e na instituição de ensino. Para isso, segundo o autor, tornam-se necessárias a criação de redes de (auto)formação participada, a troca de experiências e a partilha de saberes. Isso implica uma mudança significativa na cultura das organizações escolares, nada fácil, considerando-se que a falta de cultura colaborativa tem sido encarada como um obstáculo à mudança.

Para isso, torna-se necessário que os docentes se conscientizem da necessidade de atuar

“colaborativamente, questionando as rotinas de ensino, de formação, examinando novas concepções de ensino/formação, encontrando novas formas de dar respostas às diferenças e aos conflitos, comprometendo-se com o crescimento profissional, com o saber mais e o fazer melhor, com o **ser melhor profissional**⁴²”.

A mudança cultural docente é, portanto, condição essencial para que o trabalho colaborativo se torne uma prática permanente.

Por outro lado, o trabalho docente colaborativo deve ser acompanhado pelo questionamento constante. Paulo Freire (1987) já afirmava que a problematização, que deve permear o trabalho educativo, apresenta-se como uma oportunidade de buscar o conhecimento e a compreensão da natureza do problema. No entanto, essa busca não deve ser solitária, deve, isso sim, ser pensada de maneira dialógica, pois ninguém pensa o mundo sozinho, exatamente porque ninguém atua sobre o mundo sozinho; o ato de pensar pressupõe uma coparticipação de outros sujeitos que, de uma forma ou de outra, definiram a maneira própria com que alguém concebe o mundo. É dessa dinâmica do pensamento que nasce a importância da comunicação. Daí que toda estratégia de formação reflexiva deve levar em conta essa importância, isto é, toda estratégia de formação reflexiva deve ser dialógica e constituir-se na solidariedade entre homens que, ao pensar o mundo, apontam para novas construções.

⁴² Apresentação de power point pelos professores Ana Isabel Andrade e Luís Marques, na Sessão de 3/12/2010, da disciplina Didática II, do Doutorado em Didática e Formação de Professores, da Universidade de Aveiro.

Araújo (2003, p. 47), em artigo sobre Anísio Teixeira (1900-1971), um dos principais defensores dos pressupostos da Escola Nova, no Brasil, e um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), afirma que a democracia emergente na proposta pedagógica de Teixeira “alicerçava-se, fundamentalmente, na eficácia do trabalho cooperativo”, pois propunha “a participação de todos os segmentos (pais, professores, técnicos e alunos) no processo de gestão da escola”, o que significaria uma apropriação das atribuições relativas, inclusive, à gestão pedagógica e curricular.

Considerando-se que uma gestão participativa e o trabalho colaborativo representam uma mudança significativa no processo de gestão da escola bem como no tratamento curricular e no desempenho profissional, como viabilizar, então, essa mudança?

Alarcão (2000) afirma que a escola precisa dar um salto de qualidade e passar da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem, o que significa uma mudança significativa na estrutura organizacional, uma vez que os próprios gestores devem dedicar mais tempo às questões pedagógicas e promover a capacitação de sua equipe docente no próprio ambiente escolar. De acordo com Lourenço e Guedes (2007, *apud* Alarcão, Andrade & Santos, 2008, p. 213), essa tarefa poderá ser facilitada com a adoção da proposta de aprendizagem por projeto, que tende a promover “a criatividade e a inovação, a autonomia, a auto-regulação da aprendizagem e a motivação”. Alarcão, Andrade e Santos também apostam na “construção do conhecimento em contexto, de forma colaborativa e supervisionada”, pois assim, segundo Roldão (2005), poder-se-ia contribuir também para o desenvolvimento e o saber profissionais.

Ao citar Senge (1990), Alarcão e Tavares (2003, p. 138) apresentam a escola como uma organização capaz “de se conceptualizar através do pensamento original dos seus membros livremente expresso e de evoluir, no seu desenvolvimento, através da sua própria aprendizagem”. Para Senge, essa instituição pode proporcionar à sua equipe a oportunidade de aprender coletiva e individualmente, constituindo-se numa “organização qualificante”, porque nesse processo as pessoas qualificam-se (Alarcão & Tavares, 2003, p. 138).

De acordo com Tavares (2000), a colaboração em educação contribui para o desenvolvimento de uma escola reflexiva, onde a equipe escolar, de forma dinâmica, passa a pensar a instituição como um espaço de contínua aprendizagem, onde se busca de forma coletiva um melhor desempenho. Nesse processo, segundo o autor, a dimensão afetiva não

pode ser desconsiderada, levando em consideração que um dos fins da educação deve ser “o desenvolvimento de sociedades, de comunidades mais humanizadas em que às relações interpessoais seja dado o relevo que merecem” (Tavares, 2000, p. 63).

Para Fullan e Hargreaves (2001) há ainda a necessidade de uma liderança com clara visão sobre a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento do ensino. Baseados na afirmação de Smith (1994, pp. 190-191), de que “Leadership in schools, therefore, requires an enabling capacity that incorporates (or empowers) those in schools to frame problems, and to discuss and work individually and collectively to understand and to change the situations that caused these problems”, Fullan e Hargreaves (2001, p. 93), reafirmam a necessidade de um tipo específico de liderança, “subtil”, que deve fazer “com que as atividades sejam significativas para aqueles que nelas participam”.

A colaboração apresenta-se, então, como um meio para que se alcancem aprendizagens mais significativas, tanto para alunos quanto para professores. Por isso, torna-se fundamental que os docentes possam discutir e elaborar de forma coletiva a proposta curricular de suas escolas, uma vez que o currículo, como já se viu, constitui-se um importante e eficaz elemento na construção de novos conhecimentos. Por isso, não se deve aceitá-lo como modelo padrão, mas concebê-lo como instrumento flexível e adequá-lo às exigências do processo de ensino-aprendizagem.

A reformulação dos modelos de formação continuada, que ainda hoje estão organizados de forma individualizada, pode contribuir para a criação de uma cultura de solidariedade e de integração na medida em que passem a ser pensados como um espaço coletivo de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992). Para Nóvoa, tanto o trabalho coletivo contribui para a formação, quanto a aprendizagem comum torna possível a consolidação da cultura de colaboração profissional.

Assim, através de programas de formação que valorizem a prática docente e pressuponham a criação da cultura colaborativa entre os professores, poder-se-á promover uma reforma educativa que seja efetivamente coerente e inovadora. Será preciso então “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Segundo Nóvoa (1992, p. 17), a mudança nas práticas docentes deve, então, fundamentar os programas de formação, pois para o autor,

“A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas”.

Esta mudança na cultura docente, de acordo com Souza (2006), daria resposta à queixa frequente dos professores sobre a solidão de sua atividade docente. Esse processo descrito por Sá-Chaves (2000) como sendo a passagem do *eu-solitário* para o *eu-solidário*, representa a oportunidade de o professor tornar-se sujeito da própria integração, uma vez que, segundo Pombo, Guimarães e Levy (1993), a ele cabe o papel de buscar nos conhecimentos de outras disciplinas, a significação à sua própria prática e a contextualização compreensiva das matérias em estudo na sua disciplina. Isso é também ressignificar o currículo.

Por outro lado, a referida mudança facilitaria a elaboração e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares (ou o desenvolvimento de projetos interdisciplinares poderia contribuir para a mudança pretendida), pondo fim ao isolamento docente e consolidando a ressignificação curricular. Como afirma Nóvoa (1999, p. 212), “trata-se de inscrever a dimensão colectiva no *habitus* profissional dos professores”.

O desenvolvimento de projetos coletivos, por sua vez, estaria apoiado pela metodologia de projeto orientada, de acordo com Alarcão, Andrade e Santos (2008, p. 213), pelos seguintes princípios:

“integração da teoria com a experiência prática em relação à construção de projectos educativos; preparação para uma educação que responda aos desafios locais e globais, levando os educadores a compreender as grandes finalidades da educação e o seu papel na sociedade actual e do futuro (Bates, 2005); desenvolvimento de uma atitude e capacidade de participação na sociedade pela transformação dos contextos, tornando-os mais ricos e capazes de sustentar práticas educativas mais adequadas ao desenvolvimento dos sujeitos que neles agem; importância da experiência de actuação em ambientes diversificados e marcados pela desigualdade (Bates, 2005); valorização do trabalho individual e em equipa pela articulação entre as dimensões colaborativa e individual (Kohonen, 2008); reconhecimento da necessidade de tutoria na transição entre contextos e no desenvolvimento de competências; formação para a avaliação crítica, utilização e desenvolvimento de suportes e recursos pedagógicos a partilhar; oportunidade de desenvolver competências em TIC e de reflectir sobre os seus valores pedagógicos; utilização crítica, criativa e contextual dos saberes “básicos” em educação; desenvolvimento de uma prática

reflexiva e da capacidade de auto e hetero-avaliação; concepção abrangente, contextualizada e aberta de currículo; disponibilidade de aprendizagem ao longo da vida pela compreensão dos desafios sempre novos que os contextos colocam”.

Segundo Rué (2002, apud Araújo, 2008, p. 197), o desenvolvimento de projetos constitui-se numa estratégia de ação que tem como características: “i) a intenção de transformação do real; ii) uma representação prévia do sentido dessa transformação (que orienta e dá fundamento à ação); iii) uma ação em função de um princípio de realidade (atendendo às condições reais decorrentes da observação, do contexto da ação e das experiências acumuladas em situações análogas)”. Dessa forma, torna-se possível, como afirma Hernández, 1998, p. 73), “dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, ajudando-nos a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos”.

Não há dúvida de que o desenvolvimento de projetos coletivos elaborados com o propósito de integração curricular possui a potencialidade necessária à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, por constituir-se numa “mobilização complexa, organizada e coerente de saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional” (Roldão, 2005, p. 18).

Existem, entretanto, limitações, muitas vezes, intransponíveis para que se alcance e se mantenha a integração docente, especialmente, de acordo com Connell (1985) e Johnson (1990), ambos citados por Lima (2002, p. 35), a falta de tempo disponível para os encontros entre os professores e a realização de reuniões necessárias à elaboração coletiva de planos de trabalho; outra reclamação frequente é o excesso de alunos e turmas atribuídas anualmente aos docentes.

De acordo com Huberman (1993, apud Lima, 2002), também não há, ainda, dados relevantes que confirmem mudanças significativas das práticas através do trabalho colaborativo ou que atestem que essa atividade tem se prolongado por tempo suficiente para se consolidar. Little (1987), também citado por Lima, afirma que muitos projetos considerados colaborativos, na verdade não possuem essa característica, são, na verdade, atividades pontuais desenvolvidas em eventos ocasionais. Além disso, apesar da crença que se tem de que a colaboração entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem contribui para o bem-estar dos alunos e consequente melhoria do desempenho escolar, também não há dados que a corroborem (Little, 1987, apud Lima, 2002).

Para Sá-Chaves (2002), entretanto, não há como negar que a criação das redes de apoio docente representa uma importante contribuição para o crescimento pessoal e profissional através da partilha de informação e experiência comuns e individuais que nelas ocorre. Alves (2011) reafirma a importância da interação docente que proporciona a mobilização de conhecimentos e permite que decisões sejam tomadas coletivamente, bem como sejam avaliadas as ações individuais e coletivas pelos pares. Esta proposta traduz-se em investimento na mudança de práticas, em geral, solitárias, ineficientes e ineficazes.

Há mesmo um longo caminho a percorrer, pois, como afirma Hargreaves (1998), são muitas as dificuldades para a aquisição dessa nova cultura colaborativa, principalmente no que se refere ao tempo disponível para que os professores possam trabalhar juntos, condição essencial para a mudança pretendida que inclui “revisões críticas, colectivas e reflexivas da ética, dos princípios e dos propósitos da prática actual”, uma vez que há “poucos indícios da existência de *feedback crítico* sobre o ensino, entre os professores de escolas, que, de outro modo, poderiam ser consideradas ‘colaborantes’” (Hargreaves, 1998, p. 212).

Capítulo 3. Poesia e abordagem da poesia

Quando a poesia se associa ao currículo escolar, tem-se a expectativa de que professores e alunos podem beneficiar-se da multidimensionalidade própria dos textos poéticos. Desta forma, aos professores, numa formação inicial ou continuada, bem como aos alunos, essa forma de conhecimento pode proporcionar uma visão ampliada do mundo em que vivem e da realidade que os cerca.

1. Poesia – sua complexidade e conceitos

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(Drummond, 2008)

O que é poesia afinal? Onde se pode encontrá-la? Que elementos definem o texto poético?

Encontra-se em Aguiar e Silva (1990, p. 14) o significado dos termos “poesia”, “poema”, “poeta” e “poética” originários do grego:

[...] as palavras poiesis (‘poesia’), poiema (‘poema’) e poietes (‘poeta’) são formadas do verbo poiein, que significa ‘fazer’, ‘fabricar’. A **arte** (techné) da composição poética, isto é, aquele saber não inato, mas adquirido, composto de teoria e de prática, aquele conjunto de regras e preceitos que ensinam a fazer o poema, denomina-se **poética** (poietike techné). [...] possui igualmente um significado passivo: o estudo das obras (**erga**)⁴³ resultantes daquela arte.

A poesia tem exercido tal fascínio ao longo do tempo, que vários autores vêm se dedicando ao seu estudo, desde os filósofos na antiga Grécia, até os tempos atuais. Sua complexidade tem demonstrado tratar-se de uma expressão artística que integra forma e conteúdo de maneira harmônica e indissociável.

Essa mesma complexidade faz persistir, ainda, certa confusão no senso comum sobre o que é poesia, pois, de modo geral, as pessoas pensam que apenas os textos escritos em versos, podem ser chamados “poéticos”, uma vez que se considera apenas seu aspecto formal. Não se leva em conta, muitas vezes, seu conteúdo, ou consideram-no tão inacessível

⁴³ Grifos do autor.

à interpretação que sequer se esforçam para apreciá-lo. Visando, então, a efetivamente encontrar algumas respostas com o objetivo de desmistificá-la, recorreu-se à literatura, em busca de estudos sobre poesia e sobre como os autores a definem, constatando-se uma diversidade de conceitos a seu respeito.

Destacaram-se, inicialmente, algumas definições de poesia presentes nos poemas de alguns dos poetas pesquisados, tais como Cassiano Ricardo, que a define, no poema “Poética”, como “uma ilha cercada de palavras por todos os lados”. Embora os pesquisadores Cerrillo e Atienza (2010, p. 115) afirmem que “el poema no es un acertijo”, Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 218), no poema “Procura da Poesia”, contrariando-os, pergunta: “trouxeste a chave?”

O poeta argentino José Luís Borges (2002, pp. 24-25), por sua vez, diz:

“se me perguntarem, então não sei” [...] “conhecemo-la [a poesia] tão bem que não sabemos defini-la [...] assim como não sabemos definir o sabor do café, a cor vermelha ou amarela ou o significado da ira, do amor, ou do ódio, do nascer ou do pôr do sol [...]. Estas são coisas tão fundas em nós que só podem exprimir-se mediante esses símbolos vulgares que partilhamos”.

Apoiando-se em Borges, Ferreira (2000, p. 151) afirma que o poema “não pode ser resumido, reduzido a um argumento; o poema é uma unidade cujas partes não podem ser desmembradas”.

Mallarmé (1886), em sua “Définition de la poésie”, ressalta o caráter espiritual da poesia, que é, para ele, “l’expression, par le langage humain ramené à son rythme essentiel, du sens mystérieux des aspects de l’existence”⁴⁴. O mundo misterioso que habita o ser revela-se, de acordo com o autor, através da linguagem ritmada exclusiva da poesia, e, por isso, pode esta também ser definida, de acordo com Paz (1982, p. 15), poeta mexicano, como “conhecimento, salvação, poder, abandono”. Segundo este poeta, na poesia, “os materiais abandonam o mundo cego da natureza para ingressar no das obras, isto é, no mundo das significações” (Paz, 1982, pp. 24-25). Assim sendo, para ele, a forma superior de linguagem na poesia, associada à representação da realidade social, é que permite reconhecer seu caráter transformador.

⁴⁴ Disponível em: https://www.uni-due.de/lyriktheorie/texte/1886_mallarme2.html.

Em excertos de seu poema, “Matéria de poesia”, Manoel de Barros (2010) dá-nos uma ideia de que a poesia pode apresentar-se nos mais diferentes cantos, como se vê na página seguinte:

Matéria de poesia (Manoel de Barros)

Todas as coisas cujos valores podem ser
disputados no cuspê à distância
servem para poesia.

O homem que possui um pente
e uma árvore
serve para a poesia.

.....

As coisas sem importância são bens de poesia
Pois é assim que um chevrolé gosmento chega
ao poema, e as andorinhas de junho.

Torna-se assim possível, por essas poucas referências a alguns poetas e nos versos supracitados, ter-se uma ideia da imensa diversidade de conceitos que há em torno da poesia, reconhecendo-se nela a complexidade já apontada.

Recorreu-se ainda a diversos críticos e teóricos literários renomados, no Brasil e em Portugal, visando a também conhecer os conceitos de poesia presentes em suas obras, entre eles Reis (1995), para quem a poesia, através de sua linguagem simbólica e singular, tem sido entendida, quanto às suas dimensões, ao longo do tempo, de formas múltiplas e mesmo contraditórias. O autor toma como exemplo o poema de Mário Dionísio, poeta do Neo-Realismo português, que diz: “A poesia não está nas olheiras imorais de Ofélia/Nem no jardim dos lilazes./A poesia está na vida./ [...] A poesia está na luta dos homens,/está nos olhos abertos para amanhã” (Reis, 1995, p.310). Estes versos demonstram a “influência ideológica marxista, dando lugar àquilo que se chamou ‘littérature engagée’, na expressão de Jean-Paul Sartre [...] a Literatura coloca-se ao serviço de uma causa, de forma militante” (Matos, 1999, p. 41). Esta tendência retomada e revalorizada do Realismo do século XIX entende a poesia como um veículo de denúncia das mazelas sociais e, ao mesmo tempo, condena aquela que se alheie da realidade, característica esta comum a algumas tendências românticas. Isto evidencia como a poesia tem se constituído numa forma de expressão que atende às diferentes visões de mundo, nos diferentes momentos históricos.

Matos (1999), em seu texto sobre as diversas funções que a Literatura (e consequentemente a poesia) vem exercendo ao longo do tempo, classifica-as em 7 funções desempenhadas nos diferentes períodos histórico-literários, de acordo com o quadro a seguir:

1	Mimesis (imitação)	Aristóteles, na <i>Poética</i> . A Literatura como representação da realidade.
2	Catarsis (purgação ou purificação das paixões)	Aristóteles, na <i>Poética</i> . Presente especialmente na tragédia.
3	Pathos (expressão)	Romantismo: expressão da interioridade do autor, confissão, desabafo, tradução do interior no exterior. Mais coletivamente [...] expressão de uma época ou de um povo.
4	Evasão	Bastante presente no Romantismo: autor/leitor desligados dos problemas do quotidiano – obras de caráter alienante: folhetim, romance de capa e espada, romance cor-de-rosa, policial, espionagem, etc.
5	Comprometimento: literatura engajada	Humanismo, Renascimento, Realismo, Naturalismo, Neo-Realismo (Portugal), Modernismo (Brasil) – Anos 30-50 do século XX – influência ideológico-marxista – a literatura a serviço de uma causa, de forma militante – a serviço de um compromisso político ou de uma posição moral, de uma causa religiosa ou social – “littérature engagée” (Jean-Paul Sartre).
6	A arte pela arte	Conceito já encontrado em Horácio em <i>Arte Poética</i> – autonomia da arte em face da realidade natural – também assume uma versão decorativista: arte como decoração – ideal parnasiano (de “Parnasus” – classicismo grego).
7	Conhecimento	No Renascimento – uma forma de instrução, de alargamento cultural do leitor. No século XIX: expressão da visão do mundo, cosmovisão, mundividência de um escritor, de uma época ou de uma geração.

Quadro 4: Funções da Literatura – baseado em Matos (1999)

A autora começa, através da *Poética*, de Aristóteles, por enfatizar as funções miméticas e catárticas da poesia. A mimese como representação e a catarse que se encontra

especialmente na tragédia que “[...] por meio da comiseração e do temor, provoca a purificação (catarse) de tais paixões”. A esse respeito, Reis (1995, p. 92) diz que

“Exactamente por não se encerrar num ‘sentido estreitamente circunstancial’, a obra de arte com frequência dinamiza [...] uma relação de índole **catártica**⁴⁵ [...] Aristóteles abre caminho a uma utilização da literatura como fenómeno cultural capaz de exercer uma acção profilática (e mesmo de certa forma curativa), junto dos seus leitores, dos seus temores e dos seus traumas”.

Em seu texto, Matos (1999) percorre ainda as funções da literatura através dos movimentos literários e das diferentes formas de pensamento, destacando o expressionismo, a catarse e a evasão no Romantismo: “forma de o autor ou o leitor se desligarem dos problemas do quotidiano, da rotina cinzenta e sobrecarregada do dia a dia”, em obras consideradas, em sua maioria, alienantes (Matos, 1999, p. 40); a literatura comprometida com causas religiosas, morais e sociais no Humanismo, Realismo e Naturalismo, e engajada politicamente no século XX, como vimos anteriormente, e que encontramos também em poetas brasileiros como, por exemplo, em Ferreira Gullar, no poema

Não há vagas (Ferreira Gullar)

O preço do feijão
não cabe no poema. O preço
do arroz
não cabe no poema.

.....
- porque o poema, senhores,
está fechado:
"não há vagas"

Só cabe no poema
o homem sem estômago
a mulher de nuvens
a fruta sem preço

O poema, senhores,
não fede
nem cheira

Quanto à “arte pela arte” (função predominante no período parnasiano), cujos princípios são defendidos por Kant, Baudelaire, entre outros, de acordo com Reis (1995, p. 49), trata-se da “afirmação da autonomia do fenómeno literário, relativamente a solicitações de ordem social. Num contexto de aburguesamento da arte, de acentuação da sua utilidade social e de exploração do seu valor comercial”. De acordo com Matos (1999, p. 44), surge

⁴⁵ Grifo do autor.

daqui a teoria do *distanciamento*, em Eliot e Pessoa, “como condição essencial para a criação artística”; e a última função, por ela relacionada, é a do *conhecimento*, em que o poeta passa a ser um “*visionário*, e a arte, uma via privilegiada de acesso a formas de conhecimento inacessíveis ao homem comum, ao vulgo”. Segundo este conceito, a literatura é responsável pelo “alargamento da cultura do leitor”, uma vez que

“o fenómeno literário aparece como expressão da visão do mundo, cosmovisão, ou a mundividência dum escritor, duma época ou duma geração; o que significa que numa obra se manifesta uma imagem da sociedade, de estilos de vida, da mentalidade e do momento concreto em que a obra é escrita, com os seus problemas próprios que podem ser, também, embora de formas diferentes, enunciados pela ideologia, pelos costumes, pela filosofia e pela religião” (Matos, 1999, p. 44).

Em relação às funções desempenhadas pela poesia lírica ao longo da História, Reis (1995, p. 309) assim as sintetiza:

“[...] Do Renascimento ao Romantismo, do Neoclassicismo ao Simbolismo e ao Modernismo, do Parnasianismo ao Neo-Realismo, a poesia lírica tem sido entendida como motivo de edificação cívico-moral e como factor de evasão; como instrumento de refinamento linguístico e como aspiração ao absoluto; como arte requintadamente superior e como acto ideologicamente empenhado”.

Também em Moisés (2012), na obra *A Criação Literária – Poesia e Prosa*, que apresenta diferentes concepções, ao longo da História, do que se entende por poesia, o estudo se inicia com o pensamento dos filósofos da Antiguidade Clássica. Nessa obra, o autor aprofunda o conceito de *mimesis* (imitação) de Aristóteles que, na poesia, se constitui mais do que uma reprodução ou uma simples cópia da realidade, mas a representação da natureza, a recriação do mundo, o que significa para o homem a “ampliação e universalização das suas possibilidades; é imitação do homem agindo (*praxis*) de acordo com a sua vontade, as suas paixões (*pathos*) e de acordo com as suas faculdades intelectuais (*dianoia*), formando, no conjunto, uma expressão moral (*ethos*)” (Spina, 1967, p.85).

Segundo Aristóteles, o poeta seria aquele que deveria, então, através da verossimilhança, representar uma ação real, de um futuro possível, diferentemente do historiador, que mesmo escrevendo em versos, narrava acontecimentos passados (Aristóteles, *apud* Moisés, 2012). Por sua vez, Platão, de quem Aristóteles foi discípulo, afirma, em sua obra *República*, que a *mimesis* seria uma imitação deformada, imperfeita, da realidade, por isso seria prejudicial à formação do indivíduo, consequentemente, prejudicial também à sociedade, uma vez que a imitação perfeita do mundo só seria possível pelo seu próprio Criador.

Assim também para Hegel, como para Platão e Paz, a obra mimética possui esse caráter subversivo, mas, ao contrário de Platão, Hegel (1835, *apud* Moisés, 2012, p. 91) entende-a “capaz de representar de modo mais completo do que qualquer outra arte a totalidade de um acontecimento, o desenrolar completo de movimentos interiores, de paixões, de representações, a evolução de fases de uma ação”, reunindo assim condições que lhe permitam contribuir para a formação do cidadão crítico diante da realidade observada.

Essa potencialidade da poesia para subverter a realidade e transformá-la, segundo Hegel, está nos materiais que compõem a obra poética: a representação, a intuição, o sentimento. Esse “reino infinito do espírito que constitui o objeto da poesia” é responsável pelo processo individual de subjetivação e posterior objetivação da realidade. A poesia representa, nas palavras deste filósofo “mais do que qualquer outro modo de criação artística, a arte em geral”, pois, neste caso, a criação “humana”, através da poesia e dos poetas, ao reproduzir a realidade “de forma imperfeita”, possibilita a construção de novas realidades, sob novas perspectivas, daí seu caráter transformador (Moisés, 2012, p. 92).

Diferentemente de Hegel, para quem a intuição é um dos elementos que compõem a obra poética, para Croce (1912), arte é “intuição-expressão” (Aguiar e Silva, 1990). Para ele não há distinção entre poesia e linguagem, ao contrário, poesia e linguagem identificam-se, “pois também esta é expressão, criação fantástica e individual”. Para Croce, portanto, “se poesia e linguagem não são duas, mas uma, o estudo da poesia não pode fazer-se prescindindo da linguagem do poeta” (Aguiar e Silva, 1990, p. 30). Da mesma forma, para Vossler (1946), criador da Estilística ou Crítica Estética, que, segundo Moisés “começou por identificar a poesia com o verso” (*apud* Moisés, 2012, p. 61), está na estilística “o fundamento de toda a linguística, visto que a linguagem é primordialmente poesia; e constitui igualmente o fundamento dos estudos literários, da crítica estético-literária, já que a poesia é essencialmente linguagem” (Aguiar e Silva, 1990, p. 30).

Aristóteles, na *Poética*, capítulo VI, destaca a tragédia como uma obra mimética de ação, que para estar completa, “deve ser composta num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas”, ou através de versos ou por meio de canções, com “ritmo, harmonia e canto”. São esses elementos que caracterizam efetivamente o texto poético, pois, segundo o filósofo,

“Como nos é natural a tendência à imitação, bem como o gosto da harmonia e do ritmo (pois é evidente que os metros são parte do ritmo), nas primeiras idades os homens mais aptos por natureza para estes exercícios foram aos poucos criando a poesia, por meio de ensaios improvisados”.

Percebe-se nas afirmações deste filósofo, assim como nas de diversos autores, a relação que se faz entre poesia e música, uma vez que há o reconhecimento por parte de todos de que um dos elementos essenciais na composição do texto poético deva ser o ritmo. Não há poesia sem ritmo, mas como afirma Moisés (2012, p.71), apoiado em Richards (1963), este deve ser a “expressão daquilo que no mundo interior do poeta é permanente movimento em espiral, como uma sequência de sons, de sentidos e de sentimentos, uma sequência ao mesmo tempo musical, semântica e emotiva”. Na verdade, a poesia e a música sempre andaram lado a lado. Ainda hoje, ouve-se dizer: “a letra desta música é muito poética”, ou “há um belo poema nesta canção”. Essa referência remete-nos aos longínquos tempos em que a poesia se apresentava acompanhada da lira (por isso poesia lírica), cantada pelos menestrelis, que ajudaram a difundir-la. O ritmo é também, portanto, essencial ao texto poético.

1.1 As palavras e sua importância no texto poético

As palavras são a matéria-prima da poesia na sua forma concreta, é através delas que a poesia se materializa. Como afirma Manoel de Barros, em “Matéria de poesia”, “uma árvore serve para poesia”, entretanto, a imagem da árvore apenas evocará emoções distintas que poderão manter-se nesse estágio de contemplação sem materializar-se em expressão poética ou, materializada pela palavra polissêmica, essas emoções poderão ser recriadas na sua recepção.

A importância da palavra simbólica ou metafórica está presente na definição que Serrano dá de poesia, ao considerá-la “uma arte que utiliza um código dando especial relevo a um texto polissêmico servido, ao nível do significado, fundamentalmente, pela metáfora”. Esta definição é complementada por Moisés (1967), para quem a poesia é a expressão do “eu” pela palavra metafórica, no seu sentido conotativo, polissêmico, uma vez que assim também é o mundo interior de cada um (repetindo Cassiano Ricardo: “uma ilha cercada de palavras por todos os lados”).

Para Hegel (1835), as palavras são uma ferramenta de trabalho, e possuem, por isso, “papel acessório”, uma vez que

“o espírito se objetiva para si próprio no seu próprio domínio e apenas recorre ao elemento verbal como instrumento, seja de comunicação, seja de exteriorização direta; e dele se afasta desde o começo, como de um simples signo, para se debruçar sobre si próprio” (in Moisés, 2012, p. 13).

A palavra exerce, assim, papel importante na expressão do eu que se reflete e se reinventa. Nesse processo, a palavra metafórica adquire papel especial por tão bem servir ao subjetivismo da criação.

Mas o que é exatamente metáfora? Encontra-se em Aristóteles (em *Poética*, capítulo XXI) uma explicação sobre o significado de metáfora, uma figura de linguagem, matéria-prima da poesia. Segundo ele, “metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por analogia”.

Esta figura, elemento essencial da linguagem poética, contribui para a criação de um texto que deve mais sugerir do que mostrar. Com sua conotação, na sua simbologia, a metáfora apela a todos os sentidos, num processo sinestésico que exige um esforço estético do criador e de interpretação imagética daquele que a recria. Para que o texto seja considerado efetivamente poético, não basta, entretanto, a simples escolha de palavras metafóricas, pois isso, por si só, não garantirá a emersão da poesia; será necessário também que essas palavras se associem à sonoridade, ao ritmo e à harmonia que o apelo poético exige.

Para Moisés (2012, p. 71),

“A palavra poética, ou melhor, a metáfora, desincorpora as aderências provenientes do seu emprego convencional e “sensato”, e adquire características de linguagem cifrada, apenas acessível a iniciados, vigente num universo fechado e submetido a leis próprias. Em suma, a linguagem da poesia é essencialmente conotativa. Tudo isso significa que a palavra poética pode reduzir-se aos seus componentes primários (os sons), às suas relações sinestésicas (a cor, o perfume, a musicalidade, a forma), ou a significações irracionais, mágicas, oníricas, delirantes, extravagantes, etc., ou pode, concomitantemente ou não com essas reduções, ganhar “precisão”, próxima da linguagem filosófica”.

Desta forma, as metáforas, as palavras onomatopaicas, as onomatopeias, as aliterações, e os demais recursos estilísticos associados coroarão o trabalho do poeta em seu

processo de criação ao provocar, na recepção, as sensações ali propostas, contribuindo assim para aflorar a sensibilidade e permitir o conhecimento de um mundo novo, recriado.

Pode-se afirmar, então, que a poesia se corporifica através da palavra metafórica, constituindo-se na expressão de sentimentos e de emoções e de conhecimento do mundo, numa linguagem que apenas sugere e que se apresenta carregada de ritmo e harmonia.

1.2. Poesia e poema: conteúdo e forma?

A poesia é uma forma de energia.
O poema é um campo dessa energia – intensamente
concentrada e irradiante.
O poema: um corpo que pulsa. Um feixe de ondas, um
campo de vibrações.
O poema: energia rítmica, emocional, imagística,
semântica.
Energia que se manifesta na linguagem e como
linguagem, mas que não é apenas verbal: enraízam-se
as pulsações na matéria cósmica e da vida em geral,
singularmente na humana.
O mistério existencial e sagrado da palavra. A força
mágica da linguagem-criação. Natureza e cultura:
revelação que se constrói, trabalho que se ilumina.”
(Severino, 2002, p. 20)

Como já fora referido, a palavra poema tem origem em poieín (fazer) e, assim como poiesis significa “ato de criação”, poieín representa a materialização dessa criação (Aguiar e Silva, 1990).

De acordo com Moisés (2012, p. 105), há “uma aliança entre a categoria abstrata ou semiabstrata (a poesia) e a categoria formal (o poema), de modo que ao compor um poema, o criador de arte literária estaria cômico de, por meio dele, exprimir poesia. Reciprocamente, quando aspirasse a vazar em palavras o ‘sentimento do mundo’ que o habita, buscaria a forma do poema”.

Associar-se a palavra poema ao formato do texto em versos, como já se viu, é comum. Seria essa a forma pela qual o poeta expressaria sua arte, o sentimento do mundo que carrega dentro de si (Paz, 1982). Mais do que isso, entretanto, para Moisés (1967, p. 34), poema é o conjunto harmônico que expressa a poesia “em seu conteúdo e em seu intrínseco ritmo” [...] “sendo que [...] (o poema) não é a sua representação formal, gráfica, é, sim, a

soma de signos mediante os quais o poeta procura comunicar-se”. Dessa forma, poesia e poema também são indissociáveis.

Amora (1973, p. 75) reafirma essa indissociabilidade ao apresentar convincentemente a distinção que faz entre poesia e poema. Para o autor,

“[...] poesia é o ‘estado emotivo’ ou ‘lírico’ do poeta, no momento da criação do poema; o ‘estado lírico’ reviverá na alma do leitor se este lograr transformar o poema em poesia. Poema é a fixação material da poesia, é a decantação formal do ‘estado lírico’; são as palavras, os versos e as estrofes, que se dizem e que se escrevem, e assim fixam e transmitem o ‘estado lírico’ do poeta”.

O poema, para Jolibert (1994, p. 161), é visto apenas como um texto em versos que se coloca em “espaço particular”, “das alíneas, sublinhadas ou não por maiúsculas”, “dos espaços em branco (ao redor do texto) e entre os versos ou blocos de versos – ou ainda, na poesia contemporânea, dentro dos versos”, com “um título [...] e um nome de autor, geralmente enquadrando o corpo do texto, que é, na maioria das vezes, curto o suficiente para figurar em apenas uma página”.

Pode-se, no entanto, encontrar o poema não só em versos, mas também em prosa: se o texto for apresentado “de modo descontínuo, formando linhas cortadas regularmente, (estas) recebem o nome de versos” (Moisés, 1967, p. 36-37); se as linhas forem contínuas, organizadas em parágrafos, pode-se considerá-lo um poema em prosa ou prosa poética, porque, apesar da falta de elementos característicos da forma poética, como os versos, as estrofes, as rimas, as palavras carregadas de simbologia, sonoridade e ritmo mantêm as características do texto poético.

Os linguistas do século XX, com destaque aos formalistas russos, entre eles Jakobson, de acordo com Moisés (2012, p. 101), desenvolveram “um conceito de poesia em que o privilégio é decididamente concedido à forma”. Para Moisés, Jakobson (1971), em seu estudo, apresenta um conceito limitado à versificação que se revela na afirmação de que “a medida de sequências é um recurso que, fora da função poética, não encontra aplicação na linguagem [...]”, e mais à frente, ainda sem esclarecer muito mais: “o verso de fato ultrapassa os limites da poesia; todavia, ele sempre implica função poética” (*apud* Moisés, 2012, p. 104). De acordo com Moisés, o linguista não consegue, em sua obra, aprofundar o conceito de poesia ou “poeticidade”, pois sua especial atenção voltou-se apenas à função que a linguagem desempenha nos seus diferentes contextos.

Para Aguiar e Silva (1990, p. 45), entretanto, “A função poética reduz o significado da mensagem”, pois para Jakobson, “a construção da mensagem poética é regida por processos de ‘equivalência’, ou seja, por relações de semelhança, o que faz com que repita uma estrutura semelhante do som, da sintaxe, da morfologia e entre outros”. O que se distancia desse modelo, de acordo com Jakobson, deixa de constituir-se como função poética ou “poeticidade”, como afirma Moisés (2012). Segundo Aguiar e Silva (1990, p. 46), a teoria de Jakobson apresenta um equívoco ao “conceber a literatura como um subsistema dependente do sistema linguístico”, onde “a função poética é uma das funções da linguagem e a poética é uma das subdisciplinas da linguística” – uma concepção inaceitável, segundo este autor.

Segundo Jolibert (1994, p. 203), entretanto, a importância de Jakobson fixa-se exatamente na distinção que faz entre as funções predominantes nos diversos tipos de texto, uma vez que o autor

- “evidencia [...] que a função poética da linguagem é claramente diferente:
- da função emotiva ou expressiva (portanto, não é em primeiro lugar a expressão de sentimentos ou emoções, como poderiam levar a pensar [...] certas heranças românticas);
- da função referencial (portanto, não é primeiramente um texto que conta bem, que descreve bem algo que se entende bem com algumas rimas a mais)”.

Ao definir os elementos da comunicação: emissor-receptor-mensagem-canal-código, Jakobson centra a função poética na mensagem, isto é, a mensagem constituída por seus elementos linguísticos, suas imagens, suas relações de som e sentido.

Ao centrar a função poética na mensagem, Jakobson abre a perspectiva de que tanto o emissor quanto o receptor adquiram *status* de sujeito da comunicação, de acordo com a teoria da recepção de Jauss, Iser, Eco, entre outros, uma vez que a mensagem deixa de ser exclusiva do sujeito que a criou quando passa a ser (re)construída e transformada por muitos outros que dela se apropriam e que assumem, então, esse mesmo *status*.

Nos estudos realizados percebe-se, entretanto, na maioria dos autores, a preocupação com a análise da poesia em suas duas dimensões, conteúdo e forma, como elementos intrínsecos e indissociáveis.

Assim, ousa-se afirmar que a poesia, primeiro e ainda no nível do pensamento, é criação, que se corporifica através da linguagem expressa no texto poético, predominantemente, por palavras polissêmicas, metafóricas, “estranhas” (Aristóteles), que,

associadas ao ritmo, aproximam-se da música e buscam representar o mundo (interior e exterior), através de seus elementos constitutivos: a representação, a intuição e os sentimentos, em seu código-mensagem, e que apenas se concretiza no processo triádico-dialógico: autor>poesia<leitor – “trouxeste a chave?”

1.3. A recepção do texto poético

Vários estudos mostram a relevância da recepção do texto poético, uma vez que, segundo seus autores, o leitor não pode ser excluído do ato comunicativo nem se lhe deve atribuir papel secundário nesse processo (Jauss, 1994; Iser, 1996), embora haja autores como Bousoño que entende o ato poético centrado unicamente no poeta e no texto literário (1952, *apud* Moisés, 2012).

Para Amora, como já se viu, o estado lírico presente no momento da criação do poema sobreviverá se, na recepção, o leitor conseguir transformar o poema em poesia. De acordo com ele, poema “é a fixação material da poesia, é a decantação formal do estado lírico”, por isso, dependerá do leitor, portanto, a existência ou não da poesia no texto.

Contrário a essa afirmação, Moisés (2012) defende a manutenção da qualidade estética do poema mesmo que o processo de comunicação não seja efetivado, isto é, no caso de o leitor não conseguir “abrir a porta”. Se assim não fosse, afirma o autor, “seríamos forçados a admitir que a poesia, para existir como tal, deve sujeitar-se à comunicação. O que, convenhamos, não procede” (Moisés, 2012, p.100).

A recepção do texto poético implica o acesso a um conhecimento que o leitor pode adquirir a partir da leitura da poesia que lhe permite o reconhecimento, a recriação e a transformação de uma realidade latente.

Esse conhecimento, de acordo com Bousoño (1952), refere-se à percepção das emoções, sensações e impressões evocadas através da poesia. Pode ocorrer de várias formas e em diferentes níveis, uma vez que a recepção acontece de maneira subjetiva, “de um conteúdo psíquico que na vida real se oferece como algo individual, como um todo particular, síntese intuitiva, única, do conceitual-sensorial(ou axiológico)-afetivo” (*apud* Moisés, 2012, p. 98).

De acordo com Bousoño,

“O que se comunica não é, pois, um conteúdo anímico real, senão a sua contemplação (que pode, isso sim, produzir, em nós e no autor, sentimentos, assim como produz em ambos o que temos chamado de prazer ou alegria estéticos) [...] mas a poesia não comunica o que se sente, senão a contemplação do que se sente, contemplação que, por sua vez [...] nos faz ou nos pode fazer reagir emotivamente em determinada direção” (Moisés, 2012, pp. 98-99).

Para que isso aconteça, de acordo com Gusmão (1999), alguém deve ler e (re)construir “a sua *exotopia* no espaço, no tempo e na cultura” (Bakhtin, 1979, *apud* Gusmão, 1999, p. 60) e aquele que lê

“só pode ler o que já foi escrito; e lê (tal como o outro escreveu) numa instância de eu, aqui, agora, assim; ou seja, numa dada contingência ou cena histórica. Aquilo que lê é-lhe um outro, de que tendencialmente se apropria e distancia – a leitura faz-se num vaivém entre identificação e alterização” (Gusmão, 1999, p. 60).

A recepção, para este autor, torna possível ao leitor sua transformação em relação ao que era antes da leitura. A própria releitura do texto poético nunca será igual à anterior, uma vez que inúmeros fatores históricos podem determinar mudanças significativas na interpretação inicial, como a leitura de outros textos, que contribuem para o enriquecimento da bagagem cultural de cada um, o “*alargamento da experiência individual* que a estética da recepção lhe atribui”.

Citado por Gusmão (1999, p. 45), Jauss afirma ainda que “a Literatura permite ao leitor progredir no conhecimento do mundo, em particular no domínio social, da sensibilidade, da ética, sem ter de se defrontar com todas as experiências dolorosas, difíceis ou frustrantes que esse conhecimento e essa maior experiência envolveriam”.

Iser (1996, p. 53), por sua vez, afirma que no processo dialógico texto-leitor, este último vai preenchendo os vazios ou as “indeterminações do discurso” que o texto poético apresenta, em que o fictício dá oportunidade para que o imaginário atue. Para este autor, o importante é entender “o que sucede com o leitor quando sua leitura dá vida aos textos ficcionais”, a partir das (re)construções mentais que vai fazendo.

O próprio caráter subversivo da obra poética proporciona essa (re)construção do texto na leitura, desde que a interpretação que o leitor lhe dá não a transforme, segundo Iser, num novo texto, o que seria inadmissível. Há que respeitar, segundo Eco (2001, p. 81), o “elo dialético entre a *intentio operis* e a *intentio lectoris*”, uma vez que “o pano de fundo cultural e lingüístico” da obra assim o exige.

A obra poético-literária, de acordo com Matos (1999), possui a capacidade de transcender, isto é, de deixar de ser uma simples criação artística e passar a fazer parte do patrimônio cultural individual e coletivo.

2. A poesia de volta à sala de aula

Segundo Matos, o texto poético desempenhou, já, ao longo da história, diversas funções, sendo tratado ora com uma finalidade pedagógica (com seus efeitos psicológicos, sociais, morais, políticos etc.), ora como expressão artística com objetivos estéticos apenas. De acordo com a autora,

“desde a Antiguidade – com a República de Platão – se reconhecem efeitos da poesia na sociedade. [...] não se pode ignorar que esses efeitos (psicológicos, sociais, morais, políticos...) existem. [...] [a literatura] tem efeitos no público: ensina, informa, moraliza, desmoraliza, diverte, etc.” (Matos, 1999, p. 39).

Em relação ao ensino de poesia nas escolas, Jean (1989) já alertava que, apesar de todas as funções já evidenciadas, este vinha se restringindo basicamente a orientações técnicas e, principalmente, no ensino secundário, a estudos cronológicos da literatura, pois

“Em geral, abordavam-se os poetas da Idade Média, dos séculos XVI e XVII, do século XIX, antes dos contemporâneos, estudados no fim dos cursos, se é que eram estudados. As dificuldades ao nível do léxico, da sintaxe e da fonética, encontradas nos autores e poetas antigos, eram tais que muitos adolescentes perdiam para sempre o gosto pela poesia” (Jean, 1989, p.10)

Embora previsto no currículo escolar, de acordo com Lajolo (2001), o ensino da poesia tem sido negligenciado, principalmente nos primeiros anos da escolaridade, ou pelos manuais escolares ou por opção dos professores que priorizam o ensino da gramática, na maioria das vezes, descontextualizada dos textos. Como afirma Martin (2010, p. 3), “[...] nous le savons, la poésie se trouve souvent délaissée si ce n’est instrumentalisée et donc détournée. Il semble qu’elle reste souvent à la porte de la classe ou qu’elle y perd son âme en y entrant”.

Gebara (2009), já no resumo de sua tese, partilhando da opinião de Martin (1997), atribui essa realidade a “representações pouco favoráveis dos gêneros poéticos no ambiente escolar, os enunciados a esses gêneros são marginalizados em sala de aula, ocupando um espaço exíguo nas atividades de leitura e menor ainda nas atividades de escrita”. Segundo a autora (citando Freitas 2008; Gebara, 2002; Pinheiro, 2000), numa observação muito

próxima de Martin (2010), “na escola, o poema parece entrar pela porta lateral e ocupar espaços muito reduzidos” (Gebara, 2009, p.23).

Para os autores Boncourt (2007) e Sallenave (2001), citados em Ribeiro (2009, p. 80), a poesia é ainda “um luxo próprio de classes favorecidas”, tida como uma atividade cultural socialmente valorizada e, por isso, distante da maioria das crianças e jovens pertencentes às classes desfavorecidas da sociedade.

Por isso, associar poesia ao processo de ensino-aprendizagem tem sido um desafio que muitos vêm enfrentando em sua trajetória investigativa, seja ao nível do EF (do 1º ao 9º ano), seja no EM (Cerrillo & Atienza, 2010; Gebara, 2009; Jean, 1989; Lajolo, 2001; Wilson, 2005, entre outros).

2.1 É possível ensinar poesia?

Esta é uma pergunta que muitos se têm feito neste percurso: *É possível ensinar poesia?* As respostas são muitas vezes contraditórias, especialmente entre poetas e professores e investigadores.

Diversos são os autores que se mostram preocupados com o distanciamento da poesia da sala de aula, mas, ao mesmo tempo, questionam a forma como o texto poético é (mal)tratado em atividades escolares.

Jolibert (1994) apresenta um questionamento que remete a uma reflexão acerca da didática da poesia: “Não haverá algo chocante ao se falar de aprendizados (linguísticos e outros) quando do propósito do encontro entre crianças e poesia? Não iremos escolarizar a poesia? *Aprisionar o indizível?*”

Cabral (2002) pondera que a questão não é “saber se se deve falar de poesia, ou se se pode ensinar a poesia, mas a de *como falar e como ensinar*”. A autora faz referência ao poeta português Eugénio de Andrade que, à primeira vista, parece rejeitar a proposta do ensino escolar da poesia, mas no fundo demonstra apenas grande preocupação pela abordagem do texto poético em sala de aula que frequentemente tem causado a rejeição à sua leitura por parte dos alunos. Apoiada na opinião do poeta português, esta autora afirma que do seu “testemunho se pode depreender que as aprendizagens técnicas ou extratextuais não são condição suficiente para despertar nem uma vocação poética, nem a motivação

escolar, sobretudo quando abordadas de forma desenquadrada e estéril” (Cabral, 2002, p. 12). Recorre Cabral ainda à afirmação de Luís Adriano Carlos que diz “[...] a poesia não se ensina, mas aprende-se” (Cabral, 2002, p. 11), o que significa que essa aprendizagem dependerá da forma como a poesia é levada à sala de aula e apresentada aos alunos.

De acordo com Pereira (1999, p. 280), deve-se sempre ter presente que “o *como* ensinar surge, à partida, dependente de *o que* se quer ensinar e de *a quem* se quer ensinar”, uma vez que, se essa dupla dependência não estiver clara, apenas uma boa abordagem do texto poético não garantirá sua efetiva aprendizagem, sequer o gosto pela poesia.

Há um consenso, entretanto, entre escritores e investigadores sobre a importância da poesia e da sua leitura. De acordo com Eiras (2002) e Castro (2002), citados em Ribeiro (2009), a poesia em si não pode ser ensinada nem aprendida, mas é importante que se ensine e que se aprenda a lê-la, analisá-la, interpretá-la e compreendê-la. Nesse processo de ensino-aprendizagem, então, tanto aprendem os alunos quanto mais aprendem os professores.

Da parte dos professores é fundamental que estes mantenham os textos poéticos ao alcance das mãos e dos olhos de seus alunos. Segundo vários autores, essa mediação representa a tarefa mais importante daqueles que têm a responsabilidade pela educação formal na sociedade: garantir que todos seus alunos tenham oportunidades iguais de acesso a todas as formas do saber.

Assim, ao propor-se o ensino da poesia, não se deve ter como objetivo transformar os alunos em poetas, mas em apreciadores desse gênero literário. Trata-se de proporcionar-lhes o acesso a um tipo de linguagem simbólica que lhes possibilitará expressar-se de forma diferente, além de desenvolver a capacidade de compreender e interpretar melhor o mundo que os rodeia.

Cerrillo e Atienza (2010, pp. 114-115) reafirmam que

“En la escuela no pretenderemos hacer poetas, sino acercar la poesía a pequeños y jóvenes lectores para que puedan llegar a apreciarla, incluso a amarla; y para que puedan percibir que la poesía es algo útil porque hace ver las cosas de una manera diferente, porque educa la sensibilidad y porque desarrolla el espíritu crítico”.

Para estes autores é apenas possível ensinar recursos e procedimentos poéticos, também a história e os movimentos literários, mas será difícil encontrar-se um método didático que consiga emocionar os leitores como só a leitura dos poemas é capaz de fazer.

Dessa forma, e de acordo com Pereira (1999), deve-se evitar o reducionismo a que se vem expondo o ensino da literatura, geralmente através da análise de fragmentos de textos, descontextualizados, que, na tentativa de sensibilizar os alunos, contribuem para levá-los ao mais profundo desinteresse pelas obras literárias.

Para Fanny Abramovich (2001, *apud* Sena, 2007), é necessário também que os professores, antes de apresentarem aos alunos a proposta do estudo de poemas, devam conhecer as obras profundamente, para que consigam efetivamente fazer com que, através da leitura ritmada, cadenciada, enfática, seus alunos sintam a mesma emoção pela qual eles, professores, previamente passaram. Isso significa “equipar o leitor para perceber por que razões um poema é bom e lhe diz coisas que podem também ser suas, podem também falar do seu mundo e de si” (Morão, 2002, *apud* Ribeiro, 2009, p. 76).

Por isso, os professores devem munir-se de coletâneas de bons poemas de bons poetas, porque o que se espera é que todos tomem contato com a produção literária que possa traduzir-se em conhecimento cultural necessário à formação holística e crítica, embora, como já se viu, fundamental é ter clareza sobre quem são e o que esperam/precisam os alunos dessa aprendizagem para que se definam as abordagens mais adequadas nesse contexto (Frye, Trathen & Schlagal, 2010; McCall, 2004; Pereira & Albuquerque, 2004; Sena, 2007).

2.2 Por que ensinar poesia?

Para Eliot (1991, p. 35), a poesia tem como função principal “dar prazer”, mas como função social mais ampla, a poesia “afeta a fala e a sensibilidade de toda a nação”, contribuindo, dessa forma, para a preservação de uma comunidade linguística e cultural. Por si só, são estas razões indiscutíveis para a (re)inserção da poesia na formação dos cidadãos.

Constitui-se um desafio, então, apostar na crença de que o texto poético em suas múltiplas dimensões possui a potencialidade para o desenvolvimento de competências e habilidades, sejam elas de aprofundamento e domínio da leitura e da escrita e de conhecimento de mundo, ou ainda de desenvolvimento da sensibilidade necessária à formação holística do cidadão, porque, apesar de reunir tais potencialidades, o texto poético tem sido subaproveitado, nas escolas, com tais objetivos.

No atual contexto, a poesia não pode ser encarada apenas como mais um conteúdo do ensino da língua, mas como gênero discursivo indispensável ao desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas, expressivas e de conhecimento do mundo, o que amplia sua dimensão didático-pedagógica.

Nesse aspecto, Martin (2010, p. 162) acrescenta que ensinar poesia não é a mesma coisa que ensinar qualquer outro tipo de texto. Trata-se de uma atividade diferente da simples transmissão de um conteúdo.

“Enseigner les poésies c’est d’abord interroger une pratique de lecture sur son ‘pourquoi ?’, sur son ‘comment ?’. C’est obliger à réfléchir sa lecture, à se reporter sans cesse au poème lu, dit, entendu, répété, inlassablement si nécessaire, et bien sûr au livre de poèmes et non à autre chose (une idée du poème, un sentiment de la poésie, une utilité des poètes...). C’est la lecture, parce qu’elle (re) fait le poème, qui est la vie et non à côté, et le sujet comme être de discours est fait par elle la réalisant...”

Tão importante quanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, a potencialidade do texto poético para ampliar o conhecimento do mundo leva Piquera (2000, *apud* Ribeiro, 2009, p. 71) a afirmar que a poesia, pelo seu potencial comunicativo, contribui também para o desenvolvimento do espírito de tolerância e de liberdade, porque “humaniza os sentidos de todos os seres humanos e propicia o gozo pelo estético já que nos ensina a olhar poliedricamente a realidade”. De modo geral, segundo o autor, a poesia tem características únicas, como sua linguagem especial, que a tornam um instrumento “antibarbárie”, além de ser democrática, porque “é de todos para todos”, devendo, por isso, sair da clausura onde tem permanecido ao longo dos últimos tempos, para tornar-se mais uma aliada na defesa do respeito às diferenças e da paz entre os povos (Ribeiro, 2009, p 72).

Outra característica da poesia é que, embora possua uma linguagem própria, recorre a elementos linguísticos oferecidos pela língua dos falantes, assim, tomando como exemplo, Cerrillo e Atienza (2010, p. 120), percebe-se a importância desses elementos ao vê-los apropriados por esse gênero discursivo: “La presencia continua de interjecciones apoyan a la vez lingüísticamente la energía y potencia del ritmo. El texto y la música están pensados para que nos dejemos llevar por el ritmo de danza, danza incluso lingüística”.

Da mesma forma, Frye, Trathen e Schlagan (2010), e também Pereira e Albuquerque (2004), em uma investigação-ação, procuraram explorar os conhecimentos linguísticos dos alunos através das atividades propostas. Estas últimas autoras constataram,

em seu estudo, que o ensino da poesia “abre novos caminhos para a exploração da riqueza expressiva, nas dimensões fonética, morfológica, sintática, semântica e imagística” (Pereira & Albuquerque, 2004, pp. 111-112).

Não bastasse a importância dos aspectos linguísticos apontados, a poesia revela-se de fundamental importância para a formação holística do ser humano, que o capacitará a estar e sentir-se em um mundo complexo e desafiador, munido da sensibilidade necessária para adaptar-se e para superar dificuldades, numa convivência com o outro, de tolerância e respeito. Parece, então, fundamental que as escolas, principalmente no ensino básico, façam reacender a prática do ensino da poesia, não como um simples conteúdo de Língua Materna, mas como recurso necessário ao desenvolvimento humano, uma vez que a poesia “condensa recursos estilísticos únicos que não se encontram em mais nenhum tipo de texto, capta e expressa a realidade como nenhum outro tipo de texto e é um gênero literário com uma beleza única” (Ribeiro, 2009, p. 73).

Para Meadows (1999), citado em McCall (2004, p. 174), “Poetry may show human reactions to historical or current events, historical complexities, and the shared consciousness of an era”. Donaldson (2001), também citado por McCall (2004, p. 174), afirma que “Poetry can provide unique insights and descriptions of the world around us, increasing our understanding and awareness of our world”. Assim, “Carefully selected poems can be read, reread, and discussed during brief instructional periods but still promote students’ engagement and learning of significant multicultural, social reconstructionist social studies concepts”.

São ainda diversos os autores que atribuem ao ensino da poesia, na Educação Básica, contribuições relacionadas ao desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico (Cerrillo & Atienza, 2010; Sena, 2008, entre outros), e da criatividade (Faver, 2008; Favriaud & Vinsonneau, 2010; Pereira & Albuquerque, 2004; Pramling, 2010, entre outros).

Pramling (2010, p. 378), fazendo uma analogia com as “emergentes competências de alfabetização” (capacidades, conhecimento e atitudes necessárias ao desenvolvimento da leitura e da escrita, de acordo com Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005), aponta as “emergentes competências poéticas” como “necessary for developing competence in seeing and describing people/things/events in a poetic way”.

Por esses motivos, acredita-se na necessidade da (re)integração do texto poético ao processo de ensino-aprendizagem (Cortesão, 2012). Essa expectativa de resgate do texto poético na sala de aula, visando à formação dos alunos, remete à seguinte questão: O que é preciso fazer para que a poesia (re)tome seu assento ao lado desses alunos?

Para que efetivamente ocorra esse retorno da poesia ao status de componente curricular indispensável à formação dos alunos, algumas condições devem ser observadas em relação à prática docente. Por um lado, o professor precisa gostar desse gênero literário para conseguir incentivar seus alunos, transmitindo-lhes esse prazer de conhecer, de familiarizar-se com a poesia; por outro lado, torna-se necessário também, de sua parte, um aprofundamento teórico que lhe permita estar mais bem preparado para desenvolver, com maior segurança, as atividades de sala de aula (Sena, 2007).

A falta de aprofundamento teórico por parte de professores em exercício em sala de aula, incluindo os de Língua Portuguesa, tem favorecido o afastamento da poesia dos desafios da aprendizagem. Há um desconhecimento dos recursos estilísticos, da plasticidade, da presença do ritmo, da sonoridade e da polissemia presentes nos textos poéticos (Boncourt, 2007, *apud* Ribeiro, 2009), que possibilitam, de acordo com Jauss (2003, *apud* Ribeiro, 2009, p. 80), “a criação de outro universo de imaginação [...]”.

Por isso, é fundamental que os professores antes de tudo gostem de poesia, que se interessem por ela e pelo seu ensino, independentemente de sua própria especialização, pois conforme Diogo (1994, *apud* Ribeiro, 2009), a literatura, e particularmente a poesia, está afastada, nas universidades, dos cursos de formação de professores, tendo seu conhecimento aprofundado apenas nas pós-graduações. Essa realidade permite afirmar que o gosto pela poesia, muitas vezes, independe da formação acadêmica do professor, encontrando-se, com frequência, professores de outras áreas que não a de Línguas ou de Artes, que recorrem à poesia em sua prática docente.

Em Cabral (2002, *apud* Ribeiro, 2009, p. 88), identificam-se as características necessárias aos professores para que possam efetivamente assumir o ensino da poesia com consciência da sua potencialidade. De acordo com esta autora, o professor deve:

“i) falar com paixão nas aulas da poesia que lê e de sugerir leituras ajustadas e adequadas a cada aluno; ii) acompanhar o movimento e as novidades editoriais no que se refere à poesia; iii) escolher poesia para estudar em sala de aula, ampliar o seu conhecimento sobre o autor (a biografia e outras obras) e outros saberes em

ordem a uma estratégia didática séria e profunda; iv) procurar e encontrar materiais motivadores de qualidade, sem os absolutizar, mas colocando-os ao serviço do próprio texto poético”.

Assim sendo, torna-se indispensável que, além do gosto pela literatura, em especial pela poesia, os professores reconheçam a importância de manterem-se em permanente formação, pois mesmo a literatura evolui na medida da evolução do pensamento humano.

Os professores precisam (re)adquirir confiança para trabalhar com os textos poéticos, pois o que se nota é a preferência por atividades propostas a partir de textos com função referencial da linguagem, jornalísticos, narrativos, ou os publicitários, entre outros. De acordo com Sena (2007), esse comportamento de certo descaso com o estudo de poesia encontra-se inclusive entre os estudantes de Letras e pode, por isso, estender-se às atividades profissionais no futuro.

Considerando, então, a importância da poesia na formação e na evolução do pensamento humano, segundo Jean (1989, p. 232), há que se insistir em “transformar todos os professores em professores de poesia, se queremos que a poesia continue a ocupar o seu lugar na vida das crianças e dos adolescentes”.

Para este autor, torna-se necessário “mergulhar os participantes num banho de poesia mais ou menos intenso”. Propõe que se disponha de no mínimo uma semana em que professores e demais membros da equipe escolar estejam em contato com a teoria poética, com livros e coletâneas de poesias, e, se possível, longe do espaço escolar, num convívio harmonioso,

“Nos dias que correm, numa época em que se multiplicam os estágios de formação permanente, de reciclagem, de reconversão etc., esquecemos, com frequência, que a cultura da sensibilidade e da imaginação participa muito mais no equilíbrio da personalidade global do que à partida poderíamos pensar” (Jean, 1989, p. 158).

É bastante compreensível a insistência de Jean (1989) a respeito da urgência de se instrumentalizar os professores através da didática da poesia, pois a plasticidade da poesia, sua sonoridade, seu ritmo, enfim, seu apelo a todos os sentidos faz com que seja esta, como já se discutiu anteriormente, uma linguagem que permite ao ser humano o acesso a todas as artes, introduzindo-lhe ainda o gosto pela leitura e pela literatura. Através de sua linguagem simbólica ficam ampliadas as possibilidades de desenvolvimento da capacidade interpretativa, o que potencializa uma forma de compreensão do mundo, pois

“[...] a poesia à semelhança das artes plásticas, do teatro, da dança e da música, constitui um elemento indispensável à formação dos professores e das crianças e que representa, no mundo de hoje, uma respiração profunda que permite a cada um reencontrar as suas próprias raízes” (Jean, 1989, p. 238).

Além desses aspectos, a poesia, através de seus recursos estilísticos, provoca sensações que vão contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, fundamental para a convivência humana, uma vez que, como afirma Jean (1989, p. 17), “a poesia mergulha as raízes, as próprias origens da linguagem nas profundezas do ser, do corpo e da alma”, e continua, reafirmando que se trata “de uma forma particular de língua e não de estados, de impressões, de sentimentos provocados por uma qualquer coisa”.

Este autor insiste ainda na relevância de se introduzir o ensino da poesia a crianças e adolescentes por tratar-se de uma atividade criadora, uma vez que a abordagem poética contribui significativamente para o desenvolvimento da competência linguística, com grande ênfase na leitura.

De acordo com Sena (2007), são importantes as iniciativas, nem sempre bem divulgadas, sobre poesia, incluindo disciplinas específicas ministradas em algumas instituições de ensino superior na formação de futuros professores. Parcerias com instituições como essas possibilitariam um enriquecimento curricular da EB, particularmente em relação às atividades que envolvam o texto poético.

2.3 Quando ensinar poesia?

Seria ideal, na opinião de muitos autores, se as crianças tivessem contato com a poesia desde a mais tenra idade, pois elas, de alguma forma, já a experimentam desde cedo através das cantilenas que ouvem, geralmente das mães, quando são embaladas.

Vários desses autores defendem o ensino da poesia logo nas primeiras séries do ensino básico como forma de aproveitar as potencialidades dessa faixa etária para promover, através do interesse que as crianças têm pelo lúdico e pelos jogos poéticos, a aprendizagem da leitura nesse período (Frye, Trathen & Schlagal, 2010; Gebara, 2002, Jolibert, 1994; Kelly, 2005; Lajolo, 2001; McCall, 2004; Wilson, 2005; entre outros). É também nessa fase, de acordo com Lima (2007), que se desenvolvem com maior facilidade as aprendizagens das línguas estrangeiras, da música e das artes em geral.

Para Jean (1989, p. 196), aprende-se poesia através da alegria e do prazer, numa escola “onde se brinca”, pois trata-se de uma atividade que passa “por uma espécie de desconstrução da linguagem corrente de comunicação, uma desconstrução, evidentemente, de carácter lúdico”. É fundamental nesse momento que as crianças sejam confrontadas com a plasticidade da poesia e que reconheçam nela os elementos que contribuem para a representação da realidade objetiva.

Não se pode permitir, entretanto, que o ensino do texto poético permaneça apenas no lúdico, ele deve ir evoluindo, acompanhando os alunos em todos os níveis de sua escolaridade, para que, segundo Fonseca (1994, p. 175), possa promover esse “prazer retardado e profundo da fruição estética e da experimentação imaginativa”. Autores como Gebara (2002) apontam essa dificuldade em avançar nos estudos poéticos como causa da exclusão da poesia da sala de aula, uma vez que ela acaba sendo concebida como uma atividade lúdica unicamente, não ocupando mais lugar na escola que é tida como o lugar da seriedade.

Avançar no ensino da poesia significa, portanto, transformar o lúdico e o conhecimento já adquirido em atividades criadoras, de modo a manter o interesse dos alunos e a construir novos conhecimentos.

2.4 A abordagem do texto poético

Na consulta feita a diversos artigos de diferentes autores, de países também distintos, tais como Faver (2008); Frye, Trathen e Schlagal (2010); McCall (2004), dos Estados Unidos da América; Favriaud e Vinsonneau (2010); Martin (2010), de França; Kelly (2005); Wilson (2005), do Reino Unido; e de Cerrillo e Atienza (2010), de Espanha, bem como das obras de Jean (1989) e de Jolibert (1994), de França, pôde-se constatar que há entre todos grande preocupação com a abordagem da poesia nas escolas.

A maior parte dos livros e dos artigos discute diferentes aspectos em relação às formas de ensinar poesia, mas sempre com ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Diversos autores apontam a necessidade de aproximar os textos poéticos das crianças desde os primeiros anos de escolaridade, ainda no pré-escolar, como sugere, entre outros, Pramling (2009), ao afirmar que as crianças devem ser incentivadas a produzir o texto poético, coletivamente e com a ajuda do professor, desde a mais tenra idade.

As estratégias de abordagem do texto poético variam, dessa forma, de acordo com o nível de ensino e a faixa etária dos alunos. Os professores, segundo diferentes autores, devem adequar as atividades às suas classes, aprofundando-as conforme os alunos vão avançando no conhecimento. Para Pereira (1992, p. 172), esta tende a ser uma

“Precaução óbvia, aparentemente. Mas, diz-me a intersecção da minha experiência e da experiência de outros professores de diferentes graus de ensino, que ela se esbate com frequência, de modo que os docentes se aventuram ao magistério do literário sem uma cabal avaliação dos alunos a quem se dirigem e sem a devida consolidação ou actualização dos conhecimentos sobre literatura que deveriam fundamentar a sua actividade lectiva”.

Assim, e de acordo com Pereira, os professores precisam efetivamente conhecer melhor a literatura e seu potencial pedagógico; compreender também a importância de proporcionar aos seus alunos o acesso ao conhecimento literário e, além de procurar conhecer os temas que lhes provocam maior interesse, construir uma proposta de trabalho que vá ao encontro de seus objetivos e necessidades.

Quanto mais novos os alunos, mais interessante se torna privilegiar os exercícios mais lúdicos e que apelam mais aos sentidos. Além disso, são vários os autores que sugerem, ou mesmo defendem, o início das atividades com poesia através da leitura em voz alta, sendo a leitura silenciosa, entretanto, uma boa alternativa para os alunos do EF (Ciclo II) ou do EM. Importa mesmo é que as salas de aula se encham com poemas, pois os alunos precisam aprender a conviver num ambiente de leitura.

Esse contato permanente com o texto poético através das atividades de leitura e escrita contribui para que o aluno desperte diversas capacidades, uma delas é a memorização, importante para o seu desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento; outra é sua capacidade criativa, um dos principais objetivos estabelecidos nas propostas educacionais e, acredita-se, uma das mais importantes competências na formação de qualquer pessoa. Quanto à memorização, de acordo com Sophia de Mello Breyner Andresen (*apud* Ribeiro, 2009, p. 85), “[...] é importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica conosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido, e a beleza da sua linguagem e da sua construção”.

Algumas das propostas encontradas nos autores mencionados estão relacionadas no quadro da página seguinte:

Autores	Estratégias Propostas			Sugestões para questões sobre o texto poético
Cerrillo e Atienza (2010)	Leitura dos poemas em voz alta	Exploração dos recursos estilísticos, com ênfase nas comparações, metáforas, aliterações, repetições, onomatopeias, anáforas	Interação da poesia com as outras expressões artísticas, principalmente com a música	¿qué dice el poema? o ¿de que trata el poema?, sino: ¿qué os sugiere el poema?, o ¿qué tipo de sensaciones os causa? (p. 118)
Faver (2008)	Leitura repetitiva – Repeting reading			
Favriaud e Vinsonneau (2010)	Leitura dos poemas em voz alta		Interação da poesia com as outras expressões artísticas, principalmente com a música	
Frye, Trathen & Schlagal (2010)	Rereading	Exploração dos recursos estilísticos, com ênfase nas comparações, metáforas, aliterações, repetições, onomatopeias, anáforas	Atividades com acróstico	The strategy of asking questions that begin with the 5 Ws and H: Who, What, Where, When, Why, and How. In addition, she left room for interesting facts by asking, “Anything else?” (p. 592)
Kelly (2005)	Leitura dos poemas em voz alta			
McCall (2004)	Leitura dos poemas em voz alta			How old were you when this poem was written and originally published? How old were your closest family members? What was happening in your family when this poem was written? (p. 174)
Pramling (2009)	Leitura dos poemas em voz alta	Exploração dos recursos estilísticos, com ênfase nas comparações, metáforas, aliterações, repetições, onomatopeias, anáforas	Interação da poesia com as outras expressões artísticas, principalmente com a música	
Sena (2007)	O poema precisa ser lido e relido.			

Quadro 5: Abordagens da poesia em sala de aula de acordo com diversos autores.

Ribeiro (2009, p. 86), em sua dissertação, baseada em diversos autores portugueses e estrangeiros, elenca uma série de estratégias que coincidem ou ampliam as já apontadas e que podem ser implementadas tanto em sala de aula quanto em ações de formação de professores:

Autores	Estratégias propostas
Azevedo (2002); Johnson & Myklebust (1967).	A associação do poema com os restantes domínios do ensino-aprendizagem da língua de modo a evidenciar o carácter simultaneamente transversal e universal do texto poético.
Barret (1972); Miall (2003); Kintsch (2002)	Proposta e concretização de abordagens progressivamente complexas no sentido de desenvolver os níveis de compreensão.
Bloom (1997); Galda & Liang (2003)	A contemplação dos saberes e valores transversais que a poesia por inerência proporciona.
Cabral (2002)	A motivação para a leitura da poesia, “associando-a o mais possível a todo o tipo de aprendizagens e de textos” e não a apresentando apenas como mais um conteúdo escolar ou académico.
Carter (1998); Sharp (2005)	A oferta de ferramentas para a resolução dos problemas de compreensão do texto poético.
Collom & Noethe (2005)	A leitura de textos poéticos de qualidade comprovada; desenvolver uma dinâmica de ensino-aprendizagem colaborativa entre professor e alunos e vice-versa, e outros agentes educativos.
Grimes (2000)	A procura da plenitude do ato educativo, através da poesia, que potencia o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e criativas, entre outras.
Jean (1995)	O contacto individual e visual com o texto poético.
Lansky 1997)	A aproximação do texto poético a outras linguagens artísticas de qualidade em ordem a superar o preconceito de que ele se inscreve exclusivamente no reino da formalidade e do tédio.
Laubenthal (2000); Sheiman (1999)	O desenvolvimento da metacognição, desafiando cada um a tomar consciência e a inteirar-se dos processos pessoais de aprendizagem.
Lukens (2007)	Leitura de vários tipos de textos poéticos.
Magalhães (2006)	Leitura de poesia de crescente grau de dificuldade e beleza, de modo a constituir-se como um desafio a ir mais longe e mais fundo na compreensão.
Nozick (1981); Pierce (2003)	Apropriação simultaneamente pessoal e integral do texto como um todo, como uma unidade orgânica.
Souza (2006)	Desenvolvimento da compreensão e da fruição estética.

Quadro 6 – Estratégias para o ensino de poesia (adaptado de Ribeiro, 2006)

Para Pereira (1999), a elaboração do planejamento das atividades com poesia requer uma preparação exaustiva, porque, segundo o autor, não se alcançarão os resultados esperados se a proposta de trabalho não funcionar como “húmus” que fará surgir as relações, sugestões de novas atividades, enfim, o desdobramento, que embora desejado, é imprevisível.

Não há dúvida de que a criação de um ambiente propício à apresentação do texto poético na sala de aula é também condição imprescindível para o início da abordagem, pois, como se viu, a leitura do poema é o primeiro passo para o encantamento necessário à motivação dos alunos.

Por esse motivo, Favriaud e Vinsonneau (2010) destacam a contribuição que o ensino da poesia dá às crianças que apresentam dificuldades na leitura e na escrita. Por esta razão, a opção pela leitura de poemas como estratégia de ensino traz vantagens em relação à escolha de textos em prosa, na sua maioria, mais extensos, pois trata-se de uma leitura breve que possibilita a discussão de temas de forma aprofundada (Van Wyhe, 2006, *apud* Ribeiro, 2009). Cerrillo e Atienza (2010, p. 115) reforçam essa ideia afirmando que a leitura de poemas

“debería ser más corriente que leer otra clase de textos, pues la poesía tiene una ventaja para el lector frente a otro tipo de literatura y es que se puede leer en un momento”. No hace falta recorrer las doscientas o trescientas páginas de una novela, no es necesario salir de casa para ir a un teatro. Basta con dedicarle cinco minutos a un poema para degustar una obra maestra. La brevedad, además, permite que si no hemos entendido algo en la primera lectura”.

Para a maioria dos autores, a leitura deve dar-se sempre em voz alta, pois isso contribui para que se possa perceber melhor o ritmo e a sonoridade presentes no poema, além de possibilitar sua melhor compreensão.

McCall (2004, p. 174) afirma que “Reading poetry aloud provides opportunities for elementary students to read for meaning, discovery, and enjoyment; develop fluency and expression; and acquire an appreciation for poetry as they learn about important social studies content”.

Logo após a fase inicial de leitura exaustiva do texto poético, e ainda fazendo parte da atividade oral, deve-se, então, iniciar a exploração do texto, no que se refere ao seu entendimento, à sua compreensão e interpretação. Diversos autores argumentam que não se deve apresentar aos alunos questões que em número ou complexidade tornem o trabalho com

a poesia algo desinteressante. De acordo com Sena, o texto pode apenas ser lido pelo prazer da leitura, sem a necessidade de perguntas sobre ele.

Fanny Abramovich, citada em Sena (2007, p. 59), além de ressaltar “a importância de ler em voz alta um poema, deixando extravasar a emoção que ele possa vir a despertar; e ainda selecionar poemas que mexem com o sensorial de cada um (visão, olfato, paladar...)”, propõe também trabalhar com poemas e músicas: musicar poemas e explorar letras de músicas que contenham poesia; perceber o ritmo; fazer leitura em conjunto; trocar experiências com os colegas; construir os próprios poemas a partir de jogos com rimas, sentido e sonoridade das palavras etc.

O texto poético deve, então, ser usado para atividades que extrapolem a fase de leitura, pois sua riqueza imagética e linguística merece ser explorada visando à construção e a ampliação dos conhecimentos dos alunos. Logo, deve seguir-se a esta fase inicial da didática da poesia, de leitura em voz alta, como propõe Kelly (2005), a própria escrita das crianças, que lhes permitirá o enriquecimento da aprendizagem. Este procedimento “provides important models and ensures that children will tune ever more profitably into the rich range of rhythms and metres that poetry offers. In this way their intuitive delight in rhyming verse will be complemented” (Kelly, 2005, p. 133). Também para Rubem Alves, citado em Sena (2007), a melhor maneira de se compreender o texto é construindo-se um novo texto, seja num desenho, numa expressão oral ou num novo texto. Sendo assim, há necessidade de se enriquecer as atividades orais a partir dos textos poéticos escolhidos.

Dessa forma, para viabilizar as atividades de escrita, Sena (2007, pp. 57-58) sugere que o professor elabore seu planejamento a partir do conhecimento que tem dos seus alunos e de suas capacidades para

“levá-los a construir poemas a partir de poemas já existentes; interpretar artisticamente através da declamação, que privilegia a oralidade e, conseqüentemente, desenvolve a percepção sonora; fazer leitura em voz alta que auxilia na compreensão da musicalidade; representar peça teatral que contribui na interpretação e releitura; utilizar-se de música que contenha poesia. Além do que o professor poderá acatar sugestões dos próprios alunos”.

McCall (2004, p. 173) sugere ainda que os professores mais preocupados com as questões socioculturais devem selecionar poemas que abordem “the thematic strands of culture; time, continuity, and change; individual development and identity; individuals,

groups, and institutions; power, authority and governance; and civic ideals and practices”, o que certamente contribuirá para a desejada formação holística dos alunos.

A adequação das atividades e a escolha dos textos deverão observar o nível de desenvolvimento dos alunos, bem como sua faixa etária. Assim, para sensibilização dos alunos ao momento da produção textual, vários autores, entre eles Huizinga (2003), sugerem o uso dos jogos poéticos. Cortesão (2012), apoiando-se em Guedes, 1990; Menéres, 1973, propõe, para o Ciclo I, do EF, atividades com os acrósticos ou o “Palavra-pegua-Palavra” (ou “Palavra-puxa-Palavra”).

Há, portanto, inúmeras possibilidades de atividade com poesia em sala de aula, às quais o professor deve recorrer de acordo com sua turma e sua proposta de trabalho e que podem ir desde a elaboração dos “haikú (haikai), un género poético reducido a un mínimo textual [...] de origen japonés, consta de tres versos de 5, 7 y 5 sílabas respectivamente y en ese breve espacio debe concentrar un inmenso sentido” (Cerillo & Atienza, 2010, p. 117), às quadras, aos acrósticos, aos sonetos, à literatura de cordel etc. Sena propõe, também, como exercício de fixação e de criação, que se elaborem atividades com comparações e metáforas na recriação de outras imagens.

As atividades podem acontecer em qualquer espaço, na sala de aula, mas especialmente fora dela, ao ar livre, no pátio ou mesmo na praça do bairro. Para vários autores está mais do que na hora de transformar-se a escola em um espaço no qual os alunos gostem de estar e, conseqüentemente, de aprender.

Todas as atividades, entretanto, devem apoiar-se em objetivos pedagógicos claros e precisos, evitando-se as atividades esporádicas, apenas comemorativas, como se costuma observar. Outro procedimento a ser evitado é o aspecto utilitário que se pretende dar, em determinadas ocasiões, ao estudo poético, quando se aproveitam os poemas para estudo gramatical ou, como diz Zilberman (1987, *apud* Lajolo, 2001), para extrair deles conceitos moralizantes. Essa atitude, em geral, leva os alunos ao desinteresse pela leitura e exploração do texto.

Com relação à exploração do texto, o que se deve evitar, por sua vez, são as chamadas questões de interpretação do texto (no caso, do poema), tão presentes nos livros didáticos, que tentam encontrar respostas sobre a intenção do poeta no momento da criação, algo a que, convenha-se, nem mesmo o próprio autor possa dar essa resposta ao término de

sua obra. Sena afirma que “buscar apenas o que o autor disse, é considerar o aluno incapaz de dar seu próprio sentido ao texto” e arremata com uma citação de Rubem Alves a esse respeito: “Eu queria dizer o que disse. Se eu quisesse dizer outra coisa, eu teria dito outra coisa, e não aquilo que eu disse” (Sena, 2007, p. 45).

Nessa mesma linha, Cerrillo e Atienza (2010, p. 118) criticam as perguntas que normalmente são feitas aos alunos nas atividades de entendimento e interpretação de textos: “¿qué dice el poema? o ¿de que trata el poema?” Ao invés de questões como essas, propõem que se perguntem aos alunos: “¿qué os sugiere el poema?, o ¿qué tipo de sensaciones os causa?”. À semelhança desses autores, Rubem Alves (*apud* Sena, 2007, p. 46) faz a mesma crítica, mas vai além ao propor que se apresente o poema ao aluno, desafiando-o a criar um novo texto a partir de perguntas tais como:

“[...] ‘o que é que esse poema lhes sugere? O que é que vocês vêem? Que imagens? Que associações?’. Assim o aluno, em vez de se entregar a duvidosa tarefa de descobrir o que o autor queria dizer, entrega-se à criativa tarefa de produzir o seu próprio texto literário”.

Por esse motivo, as principais críticas recaem sobre os livros didáticos cujas atividades reproduzem frequentemente questões relacionadas às intenções do autor no momento da criação, o que restringe as possibilidades de imaginação e criação a partir da obra. Micheletti (*apud* Sena, 2007), em seu livro *Leitura e Construção do Real – o lugar da poesia e da ficção*, afirma que em pesquisa realizada em escolas de ensinos Fundamental e Médio, constatou que os textos são, na sua maioria, trabalhados de acordo com os livros didáticos, cujas atividades pouco variam de um para outro, o que limita muito a capacidade criadora dos alunos.

A autora faz a mesma constatação que Jean (1989), em relação às propostas encontradas nos referidos manuais didáticos direcionados ao Ensino Médio, uma vez que, na sua maioria, estes se limitam a apresentar as escolas e os movimentos literários de forma descontextualizada, na maioria das vezes.

Por outro lado, muitos livros abordam o ensino da língua de forma compartimentada ao dividir esse conhecimento em: gramática da língua, redação e literatura. De modo geral, segundo o estudo de Micheletti, é possível verificar-se que as atividades propostas não privilegiam “a compreensão e fruição do texto artístico, mas, fundamentalmente, o conhecimento de regras gramaticais e linguísticas” (Sena, 2007, p. 43).

As críticas também feitas por diversos autores estão presentes em seu estudo, quanto ao tipo de questões apresentadas aos alunos, tais como: “Qual é a voz do poema?”, “A quem se dirige o poema?”, “O que o poeta está querendo dizer sobre o tema?” etc. (Sena, 2007, p. 43). De modo geral, os livros não exploram os recursos linguísticos e estilísticos do texto poético, assim como não incentivam a capacidade criativa dos alunos.

Confirma-se, então, a necessidade de os professores atentarem-se às atividades que propõem aos seus alunos, evitando recorrer àquelas repetidamente propostas pelos manuais que pouco contribuem para efetivamente proporcionar aos alunos o desenvolvimento de sua capacidade interpretativa e ao mesmo tempo o gosto pelo texto poético.

Como afirma Lajolo (2001, p. 51),

“Como os contatos mais sistemáticos que as crianças têm com a poesia são mediados pela escola (e não se tem como fugir a isso), e como é freqüente que os textos mesmo bons sejam seguidos de maus exercícios, é bem provável que a escola esteja se não desensinando, ao menos prestando um desserviço à poesia”.

2.5 Dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem da poesia

Há, sem dúvida, diversas dificuldades para viabilizar-se o ensino sistemático de poesia na escola, mas dois fatores contribuem significativamente para que essa dificuldade se mantenha. Para Wilson, a avaliação da aprendizagem da poesia é provavelmente a dificuldade mais significativa neste âmbito.

Cerrillo e Atienza (2010), porém, consideram que os professores encontram dificuldade em trabalhar com os conceitos de “entendimento” e “compreensão” do texto poético, uma vez que os alunos costumam dizer que “não entendem o poema”.

A questão é que geralmente sequer os professores, por força da própria formação, têm essa facilidade de entender, compreender e discutir o texto com seus alunos. Por isso, também, constitui-se a avaliação das atividades realizadas uma tarefa igualmente difícil para os docentes.

Ainda, segundo McCall (2004), o preconceito em relação ao gênero poético é tão presente que muitos optam mesmo por deixá-lo nas prateleiras das salas de leitura das escolas (quando há).

2.6 E no Brasil, o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais?

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento de orientação ao ensino de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Ciclos, “É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (p. 29). O texto traz uma breve apreciação sobre a relevância do texto literário para a formação do cidadão, tal como da competência discursiva.

O documento critica o uso que se tende a fazer do texto literário afirmando que é preciso afastar

“uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’, etc.” (p. 30).

Ainda de acordo com o texto, esse procedimento não tem contribuído para o desenvolvimento da capacidade leitora, especialmente, de textos literários. Essa posição vem ao encontro do que tem sido dito por diversos autores já aqui mencionados.

Apesar de reafirmar a responsabilidade de a escola proporcionar ao aluno o acesso às diferentes linguagens e aos diferentes tipos de texto, “ensinar a produzi-los e a interpretá-los”, o documento, embora afirme a responsabilidade de todas as disciplinas ensinarem os alunos a utilizarem os textos específicos, aponta uma maior responsabilidade aos professores de Língua Portuguesa, que devem “tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático” (p. 26).

Com relação ao documento de orientação aos 3º e 4º Ciclos, este apresenta uma discussão um pouco mais aprofundada sobre o texto literário e sua potencialidade linguística e estética, afirmando tratar-se de um tipo de texto que “ultrapassa e transgride (o discurso científico) para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (p. 26). Enfatizando suas diferentes características linguísticas, deixa claro que através desse tipo de texto cria-se a possibilidade de acesso ao conhecimento por diferente via.

Aponta ainda as possibilidades de exploração da sua singular construção, seja no campo da fonética, da sintaxe, do léxico ou da semântica, além do plano semiótico, através do som, do ritmo, da estilística, enfim, da sua polissemia. O documento destaca também os diversos recursos utilizados pela poesia contemporânea, no que diz respeito à utilização de imagens gráficas, signos não verbais etc. A seguir, são retomadas as mesmas orientações presentes no texto direcionado ao 1º e ao 2º Ciclos.

O que se percebe, na verdade, é que não há orientações precisas ou mesmo incentivo ao efetivo e sistemático trabalho com o texto literário em sala de aula, pois o documento de orientação acaba por deixar a cargo do professor, especificamente, de Língua Portuguesa, a responsabilidade pelo desenvolvimento de atividades com esse gênero discursivo, o que pode confirmar o que Lajolo (2001, p. 51) diz sobre a poesia: “frágil vítima, a poesia... Fragílima!”

Concluimos, assim, a fundamentação teórica que embasa os três grandes eixos desta tese: a *formação de professores*, o *currículo* e a *poesia*.

Com a bagagem teórica que foi sendo construída ao longo do Programa Doutoral em Didática e Formação, da Universidade de Aveiro, elaboramos um roteiro metodológico que nos orientou no caminho para a concretização do trabalho empírico.

Acreditamos que os autores consultados nos permitiram adquirir um conhecimento necessário ao desenvolvimento desse trabalho que está relatado a seguir.

Capítulo 4 – Metodologia de investigação

Introdução

“Em investigação, a autodisciplina só o pode levar até um certo ponto. Sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 86).

E por que investigar? Encontra-se em Alarcão (2001, pp. 135-136) uma resposta “mais consensual” e que sinteticamente responde a essa questão: “para conhecer melhor a realidade e criar conhecimento”, e, acrescenta a autora, “se possível, intervir”.

A incessante busca pelo conhecimento, em todas as áreas, tem levado, até hoje, os pesquisadores a perguntarem-se como devem proceder para alcançá-lo, que métodos são os mais adequados para que se atinjam os resultados desejados (Carmo & Ferreira, 1998). De acordo com Ludke e André (2005, p. 2), o “conhecimento é [...] fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente”.

Assim, o que se espera de um investigador é que, em primeiro lugar, se informe em profundidade sobre as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre o tema de seu interesse, para que seja possível avançar nos estudos já realizados e evitar repetir experiências ou tomar caminhos equivocados em busca desse conhecimento.

Os caminhos a serem trilhados pelo investigador traduzem-se no método de investigação de sua opção, considerando-se que o método científico, de acordo com Carvalho, Moreno, Bonatto e Silva (2000, p. 3), “não se reduz a uma apresentação dos passos de uma pesquisa. Não é [...] apenas a descrição dos procedimentos, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados”. Para este autor, a escolha do método de pesquisa deve deixar claro por que “o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros”. Ao considerar-se a metodologia, de acordo com Leme (1987, *apud* Cunha, 1993, p. 103) como “o conjunto de decisões a serem tomadas a partir de uma visão de mundo, do sujeito frente ao objeto para a obtenção do conhecimento”, percebe-se que esta será definida a partir então da própria formação do investigador, de suas crenças e da

visão que este tem da natureza do objeto de estudo e de como pretende e espera alcançar o conhecimento a partir dele.

1. Paradigmas e metodologias de investigação

“a metodologia é entendida como disciplina que se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência. Seu objetivo consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização [...] é também considerada como modo de conduzir a pesquisa” (Thiollent, 2005, p. 25).

Considerando que a escolha da metodologia depende dos objetivos e do enfoque que se quer imprimir à investigação, bem como da natureza do objeto de estudo, neste caso, da área das Ciências Sociais da Educação, recorreremos à literatura existente nesse campo para que pudéssemos desenvolver nosso trabalho, reconhecendo que as metodologias do trabalho científico encontram-se alicerçadas em paradigmas cujas divergências/convergências vêm sendo discutidas pela comunidade científica desde há muito tempo, tendo em vista a utilização que deles se faz tanto nas investigações em Ciências Exatas e Naturais quanto em Ciências Sociais (CS).

Encontramos em Guba e Lincoln (1994, p. 107), o conceito de paradigma que, segundo os autores,

“may be viewed as a set of basic beliefs (or metaphysics) that deals with ultimates or first principles. It represents a worldview that defines, for its holder, the nature of the "world", the individual's place in it, and the range of possible relationships to that world and its parts”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 52), paradigma representa um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”.

De acordo com estes autores, a busca pelo conhecimento, no período moderno, dava-se através de abordagens positivistas, herança do Iluminismo, porque se acreditava na estabilidade dos fenômenos – objetos de estudo. A abordagem era objetiva e pregava-se o distanciamento do investigador do seu objeto de estudo, para evitar que houvesse influência

de suas crenças e subjetividades nos resultados obtidos, devendo assim atuar sempre, e apenas, como observador. Segundo Ludke e André (2005, p. 4), defendia-se esse distanciamento, pois acreditava-se que este daria à investigação a garantia de “uma perfeita objetividade, isto é, os fatos, os dados se apresentariam tais quais são, em sua realidade evidente. O conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador”. Havia, então, essa necessária impessoalidade, neutralidade e objetividade para que a investigação fosse considerada credível e confiável (Amado 2013).

Esta é uma herança ainda presente em investigações que vêm sendo desenvolvidas a partir do racionalismo inspirado no método cartesiano, através da dedução, e no empirismo de Bacon e de Hume, através da indução, segundo o qual a experiência deve comprovar hipóteses prévias, sobrepondo-se assim ao conhecimento teórico. Utiliza-se, predominantemente, nesse tipo de investigação, uma metodologia quantitativa, em que os dados (em grande quantidade) são numéricos.

Os diferentes objetivos das CS levam a afirmar que este paradigma não se adequa às suas características, pois não é possível, de acordo com autores como Cohen e Manion (1994), Usher (1996), Shaw (1999), citados em Coutinho (2011), quantificar, generalizar e/ou prever os fenômenos sociais que se encontram cada vez mais complexos, numa “acelerada mudança social”, confrontando “cada vez mais os cientistas com novos contextos sociais e novas perspectivas” (Flick, 2005, p. 2). Assim, o paradigma positivista não se constitui mais no único modo de olhar o mundo.

Atualmente, então, e de acordo com os objetivos da investigação e da necessidade, ou não, da participação ativa do investigador, faz-se a escolha do método investigativo, pois, em CS, oferecem-se, hoje, alguns caminhos possíveis de percorrer.

Segundo Pardal e Lopes (2011, p. 20), estão à disposição do investigador das CS duas opções metodológicas que são normalmente conhecidas como “quantitativista (ou quantitativa), também chamada experimental, científica e positivista, e qualitativista (ou qualitativa), igualmente conhecida pelos seguintes nomes mais comuns: naturalista, etnográfica, interpretativa, descritiva, construtivista e de observação participante”.

Para estes autores,

“Estes nomes constituem apenas a expressão moderna da tradição dualista que tem marcado a investigação científica nas ciências sociais: uma corrente enfatizando a explicação causal dos fenômenos sociais e a consequente procura de leis explicativas

dos mesmos (positivismo), outra procurando naqueles fenómenos os significados (sociologia compreensiva, de Max Weber, interaccionismo simbólico, fenomenologia), e não configurando preocupação com a generalização dos resultados” (Pardal & Lopes, 2011, pp. 20-21).

Distinguem-se estes paradigmas pela ênfase quer na “noção de regularidade e constância [dos] fenómenos”, que permitem “aos investigadores a sua observação rigorosa e o estabelecimento de leis explicativas de causa-efeito existentes entre variáveis” (Pardal & Lopes, 2011, p. 23), dada pelo paradigma quantitativo, quer pela compreensão dos acontecimentos, característica própria do paradigma qualitativo.

De acordo com Stake (2009, p. 53), trata-se da “distinção entre que tipo de conhecimento visar que separa fundamentalmente a investigação quantitativa da qualitativa. [...] Os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe”.

Como salienta Coutinho (2011, p. 10) a respeito da dicotomia observada entre as metodologias disponíveis, “A questão de identificar ‘quantos’ paradigmas [...] enquadram a investigação em CS também não tem sido isenta de uma viva polémica de marcado cariz dicotómico: quantitativo *versus* qualitativo; explicar *versus* compreender; investigação positivista *versus* humanista, etc. etc.”, isto é, já são muitas as correntes de pensamento que reconhecem a complementaridade existente no recurso a mais de um paradigma na busca das respostas desejadas.

Soma-se aos dois paradigmas, conhecidos e apontados por Pardal e Lopes (2011), um terceiro paradigma de investigação em CS, que tem origem no período pós-moderno. Desta forma, e seguindo a classificação proposta por Coutinho (2011), passam a ser três os paradigmas de investigação: o *positivista ou quantitativo*, o *interpretativo ou qualitativo* e o *sociocrítico, ou hermenêutico, ou construtivista* (cf. Guba, 1990; Creswell, 1994; Crotty, 1998, *apud* Coutinho, 2011), ou *fenomenológico-interpretativo* (Amado, 2013), com sua abordagem baseada na interpretação dos dados coletados.

O paradigma sociocrítico surge influenciado por ideias marxistas (Coutinho, 2011; Amado, 2013), no período pós-moderno, que teve em Paulo Freire, nos filósofos da Escola de Frankfurt, como em Adorno e em Habermas, e também em Apple e em Giroux, nos EUA, sua inspiração teórica. Baseado na *Teoria Crítica*, da Escola de Frankfurt, a partir da década

de 50 (século XX), e em Habermas, um dos seus mais importantes membros, o referido paradigma apresenta uma abordagem crítica em relação aos dois paradigmas anteriores, introduzindo explicitamente a componente ideológica no processo de construção do conhecimento, pois, de acordo com Habermas (citado em Coutinho, 2011), os paradigmas de investigação encontram-se atrelados a interesses dos diferentes grupos sociais, assim, de acordo com a opção do investigador pelo paradigma de investigação, o conhecimento obtido será uma construção social de carácter técnico (positivista), ou fruto da comunicação prática (qualitativo), ou terá ainda um carácter crítico-emancipatório.

De acordo com Amado (2013), este paradigma tem sido confundido com a investigação qualitativa, o que, segundo este autor, baseando-se em Denzin e Lincoln (2003), não corresponde à verdade, uma vez que “não se pode dizer que a investigação qualitativa possui um paradigma próprio” (Amado, 2003, p. 50). A escolha do paradigma, na investigação qualitativa, dependerá dos objetivos da própria investigação, que poderá ser ou não o *fenomenológico-interpretativo* ou *sociocrítico*, ou outro a ele associado.

Alarcão (2001a), apoiada em Denzin e Lincoln (1994), com base em três questões (ontológica, epistemológica e metodológica), faz também uma distinção entre o paradigma positivista e outros três que estão assim classificados: i) pós-positivista (que apresenta alguma alteração em relação ao paradigma positivista); ii) da teoria crítica; e iii) construtivista.

Segundo a autora, o paradigma pós-positivista mostra-se “mais cético em relação à congruência entre realidade e representação da mesma”, e, por isso “os pós-positivistas tentam várias aproximações e preocupam-se com a demonstração da falsificação das hipóteses” (Alarcão, 2001a, p. 137).

A teoria crítica apresenta-se com uma “atitude mais humanista, histórica e politicamente situada” (Alarcão, 2001a, p. 138). Os investigadores consideram a subjetividade do conhecimento da realidade estudada e buscam esse conhecimento de maneira dialética, valorizando a participação dos diferentes atores sociais.

O construtivismo, por sua vez, valoriza o “processo de investigação na compreensão da realidade” (Alarcão, 2001a, p. 138).

Alarcão (2001a) acrescenta ainda às questões levantadas por Denzin e Lincoln (1994), outras duas: a teleológica e a dialógica.

Para a autora, do ponto de vista teleológico, os positivistas consideram que o conhecimento produzido, por ter sido alcançado de forma “objetiva, distanciada e impessoal”, deve ser, por isso, “consumido”, enquanto os pós-positivistas tratam seus resultados de “forma mais aberta” e os apresentam sob diferentes óticas. A teoria crítica possui um caráter mais interventivo, pois seus seguidores, de acordo com Alarcão, entendem que “a sociedade deve mudar e pretendem, através da análise dos problemas sociais e do discurso comunicativo, criar nos interlocutores condições de exercício de espírito crítico e de poder transformador” (Alarcão, 2001a, p. 139). Os construtivistas, por defenderem que o conhecimento se encontra em permanente construção, consideram que os textos, resultantes das investigações, são uma coconstrução, numa parceria entre todos os atores, fruto de “um processo de desenvolvimento colaborativo” (Alarcão, 2001a, p. 139).

Como se vê, Alarcão não faz uma distinção entre métodos qualitativos ou quantitativos, mas em relação às filosofias subjacentes aos paradigmas apontados. Faz, entretanto, distinção entre o paradigma da teoria crítica e o construtivista que a maioria dos autores entendem tratar-se de uma única corrente de pensamento.

De acordo com a classificação proposta pelos diversos autores, acredita-se que o paradigma sociocrítico ou construtivista é o que melhor atende aos objetivos propostos pela investigação em CS, uma vez que, a busca do conhecimento através do objeto de estudo em causa não pode condicionar-se à opção por um método ou por outro (qualitativo ou quantitativo), mas deve ser possível recorrer a este ou àquele, dependendo da necessidade apontada.

Por outro lado, entende-se ainda que, em CS, a participação e a colaboração de todos os atores na investigação são imprescindíveis para que se consiga compreender os fenômenos observados. Ao envolver, então, o estudo de variados fenômenos, e para sua compreensão, torna-se necessário à investigação o estudo do significado do comportamento dos envolvidos, e isso se dá de forma interativa, em que investigador e investigado tornam-se sujeitos da investigação, construindo juntos um novo conhecimento. Esse processo requer muitos cuidados pois, neste âmbito, de acordo com Coutinho (2011, p. 17),

“Investigar implica interpretar acções de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em acção. Além de parciais e perspectivadas as interpretações são circulares. A interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes. Esta interpretação da interpretação todo/parte é designada por círculo hermenêutico da interpretação. A produção do

conhecimento é assim concebida como um processo circular, iterativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista”.

Há que se ter, entretanto, e de acordo com Estrela (1995, citado em Amado, 2013, p. 49), o cuidado em não deixar que se reduza a investigação “e o real sobre o qual ela se debruça aos discursos que os próprios sujeitos produzem sobre esse mesmo real”.

Dessa forma, ao refletirmos sobre os objetivos da nossa investigação, entendemos que não pretendemos fazer, através dela, apenas um levantamento de dados para obtenção de um conhecimento particularizado, queremos, outrossim, que esta possua um caráter crítico-interventivo e que contribua para a construção coletiva de um conhecimento transformador.

1.1 Abordagem qualitativa na investigação em Ciências Sociais

Para o desenvolvimento da nossa investigação recorreremos, então, ao paradigma qualitativo que, por sua vez, lida com a imprevisibilidade, com a subjetividade e com a imprecisão de dados (Pardal & Lopes, 2011). Além disso, reconhecemos a importância desses estudos que, segundo André (2001, p. 54), constituem-se num “conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral”.

Trata-se de métodos “humanísticos” que, segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 179), visam a conhecer melhor “os sujeitos de uma forma qualitativa [...] como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária (não reduzem a palavra e os actos a equações estatísticas)”.

Ao optarem pela abordagem qualitativa, os investigadores deparam-se com uma gama de interpretações necessárias para descortinar os significados do senso comum de uma comunidade com vistas a construção de novos significados, a serem devolvidos à essa mesma comunidade, a partir de suas próprias representações (Bogdan & Biklen, 1994).

O contato direto com os sujeitos da investigação contribui significativamente para a compreensão das várias e diferentes concepções que transitam pelo contexto, no nosso caso, o educativo. Como afirma André (1995, p. 41), “A pesquisa do tipo etnográfico, que

se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Assim, através das técnicas de observação participante e de entrevistas, próprias da etnografia, consegue-se desvelar o conhecimento que permeia o ambiente escolar, pela descrição das ações e pelas representações dos sujeitos que atuam nesse universo.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta uma série de características que lhe são próprias: o investigador é mais do que um observador, é um participante que atua com os demais sujeitos envolvidos em seu ambiente natural, por isso, este tipo de investigação é chamado *naturalista*”. Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 179), são as situações consideradas ‘naturais’ a fonte direta de dados dos investigadores, os quais ‘misturam-se’ com os sujeitos para melhor compreendê-las, “mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avalia-los quando interpretam os dados que recolheram”.

Da mesma forma, para Pardal e Lopes (2011, p. 23),

“O meio natural do fenómeno na sua observação é o traço mais marcante deste paradigma (qualitativo) e a ele estão associadas as suas grandes características: a observação participante e a ênfase no processo de investigação, uma e outra marcando claramente a distinção deste paradigma em relação à investigação quantitativa”.

Além disso, a investigação é descritiva, sempre através de palavras ou imagens que expressam os dados coletados através de diversos recursos, sempre em interação com os sujeitos, pois os investigadores procuram compreender, através desse contato próximo, o comportamento e as experiências dos investigados, bem como a natureza dos fenômenos observados e descritos (Carmo & Ferreira, 1998).

Bogdan e Biklen (1982), citados em Ludke e André (2005, p. 11), apontam como uma das características desse tipo de investigação, tratar-se de um trabalho “[...] rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista”.

O fato de que “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.

49), é mais uma das características da abordagem qualitativa, uma vez que é através do processo que se chega ao conhecimento, por isso é importante a descrição detalhada do caminho percorrido.

Outra característica apontada pelos autores é de que “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, buscam, através da experiência aceder ao conhecimento sobre o comportamento humano e seus reflexos sobre a realidade social, atuando “de baixo para cima”, o que Glaser e Strauss (1967, *apud* Carmo & Ferreira, 1998; Bogdan & Biklen, 1994) chamam de *teoria fundamentada*. Isto significa que não se parte de hipóteses prévias, mas que se vai construindo uma teoria a partir da investigação empírica e da interação com os sujeitos.

Os investigadores devem encarar o estudo de forma holística, em que “Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação”. Nesse processo, leva-se em conta a ‘realidade global’ (Carmo & Ferreira, 1998, p. 179).

Dessa forma, os investigadores devem ser sensíveis ao contexto, pois só assim é possível compreender o universo das ações, das palavras e dos gestos presentes durante toda a investigação.

Por fim, para Psathas (1973, *apud* Bogdan e Biklen, 1994, p. 51), “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, pois é através do conhecimento das diferentes perspectivas de cada sujeito participante que se consegue compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. De acordo com Wax (1971), também citado em Bogdan e Biklen (1994), somente quando o investigador passa a se integrar efetivamente ao grupo com o qual trabalha e começa a partilhar de sua cultura é-lhe facultado compreender a cultura e a perspectiva dos membros desse mesmo grupo.

Dessa forma, considerando-se as distinções entre as duas metodologias, quantitativa e qualitativa, apontadas por Bogdan e Biklen, (1994), Carmo e Ferreira (1998), e ainda por Pardal e Lopes (2011), presentes nos quadros abaixo, pode-se perceber a relevância da opção metodológica na busca do conhecimento em CS.

Bogdan e Biklen apresentam um quadro comparativo entre as duas abordagens – qualitativa e quantitativa – na forma como ocorre o trabalho empírico:

Investigação qualitativa		Investigação quantitativa	
Relação com os sujeitos		Relação com os sujeitos	
- empatia - ênfase na confiança - igualdade	Contato intenso O sujeito como amigo Ser neutral	- circunscrita - curta duração	Distante Sujeito-investigador
Instrumentos			
- gravador - transcrição	Frequentemente a pessoa do investigador é o único instrumento	- inventários - questionários - índices	Computadores Escala Resultados de testes
Análise de dados			
- contínua - modelos, temas, conceitos	Indução analítica Método comparativo	- dedutiva - verifica-se após a conclusão dos dados	Estatística
Problemas com o uso da abordagem			
- demorada - difícil a síntese dos dados - garantia	Os procedimentos não são estandardizados; Dificuldade em estudar populações de grandes dimensões	- controlo de outras variáveis; - reificação	Distante Sujeito-investigador

Quadro 7: Distinção entre investigação quantitativa e qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, p.76)

Carmo e Ferreira (1998) apontam os pressupostos dos dois paradigmas, conforme quadro abaixo:

Paradigma Qualitativo	Paradigma Quantitativo
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.	Advoga o emprego dos métodos quantitativos.
Fenomenologismo e compreensão. Busca compreender o comportamento humano sob o ponto de vista dos próprios sujeitos.	Positivismo lógico: pouca atenção à subjetividade dos indivíduos.
Observação naturalista e sem controle.	Medição rigorosa e controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo dos dados – perspectiva a partir de dentro.	À margem dos dados – perspectiva a partir de fora.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados reais, ricos e profundos.	Fiável: dados sólidos e repetíveis.
Não generalizável: estudos de caso isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Quadro 8: Adaptado de Reichardt e Cook (1986, *apud* Carmo & Ferreira, 1998, p. 177)

Por sua vez, Pardal e Lopes (2011), aproximam-se de Carmo e Ferreira (1998) na comparação entre as duas metodologias, de acordo com o quadro a seguir:

Investigação qualitativa	Investigação quantitativa
Referências diversas: sociologia compreensiva, interaccionismo simbólico, fenomenologia	Referência ao positivismo
Ênfase na acção social dos indivíduos na criação das estruturas sociais	Ênfase nas estruturas sociais na definição da acção social
Ênfase na complexidade do social	Ênfase na regularidade e estabilidade dos fenómenos sociais
Preocupação com a compreensão dos acontecimentos; valorização dos significados	Preocupação com a explicação causal dos fenómenos
Generalizações naturalistas, generalizações analíticas: valorização da transferibilidade	Preocupação nomotética: valorização da validade externa
Diversidade de modelos de recolha e tratamento dos dados, incluindo quantificação	Ênfase em modelos matemáticos na recolha e tratamento de dados
Ênfase no processo de investigação	Ênfase no produto da investigação
Assumpção da subjectividade no processo de investigação: ênfase na compreensão do fenómeno a partir do interior	Assumpção de objectividade: distanciamento face ao objeto de estudo; ênfase na explicação do fenómeno a partir do exterior
Valorização da sensibilidade do investigador	Preocupação com a neutralidade do investigador

Quadro 9: Distinção entre investigação qualitativa e quantitativa (Pardal & Lopes, 2011, p. 26)

Observa-se que em relação à metodologia qualitativa, entre outras características apontadas pelos autores das duas obras (Carmo & Ferreira, 1998; Pardal & Lopes (2011), estão presentes a valorização da subjetividade, a riqueza de dados, a ênfase no processo e não só no produto da investigação, a participação plena do investigador e dos demais sujeitos, a relevância do comportamento humano e o reconhecimento da complexidade social.

1.1.1 A opção por uma abordagem qualitativa

Considerando que a escolha do método de investigação decorre da visão que se tem de como se pretende e se pode alcançar o conhecimento (ou de como se pretende tratar o objeto de estudo), chegamos, através de um processo gradual de amadurecimento, à definição do percurso a fazer durante a investigação desenvolvida e fomos lançando mão dos meios de transporte disponíveis durante o caminho.

Optamos nesta jornada pelo paradigma qualitativo de investigação que, de acordo com Canha (2001, p. 38), apoiado em Newman e Benz (1998), baseia-se “numa filosofia naturalista e na procura da interpretação da realidade”, permitindo “ao investigador reformular as suas concepções iniciais (uma vez que não se fundamentam na tentativa de confirmação de hipóteses pré-estabelecidas), conduzindo-o a explicações e descrições, ricas, de contextos localizados”, e ainda porque, segundo Ludke e André (2005, p. 5), “Cada vez mais se entende o fenómeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”, sendo “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional”, o de “tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”.

Ao fazermos a opção pela abordagem qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), Carmo e Ferreira (1998), e Pardal e Lopes (2011), apresenta características próprias para o estudo e análise de comportamentos e de valores inerentes aos sujeitos que atuam diretamente nas ações sociais, neste caso específico, nas ações educativas, “recuperando o cotidiano como campo de expressão humana” (Cunha, 1993, p. 101), entendemos a responsabilidade que assumimos de associar as dimensões afetivas e subjetivas subjacentes a este tipo de abordagem à racionalidade que a investigação exige.

Propusemo-nos, por isso, imprimir-lhe também um caráter crítico-emancipatório, pois, segundo Habermas, o melhor conhecimento será aquele que puder descortinar “os nós do poder, ocultos muitas das vezes sob os aspectos mais banais e incondicionalmente aceites na rotina do quotidiano e/ou nos saberes científicos mais tradicionalmente aceites” (*apud* Coutinho, 2011, p. 19).

Por esse motivo, como método de trabalho, optamos por desenvolver uma investigação-ação, tendo em vista suas características interativa e emancipadora. Assim, o design de nossa investigação adquiriu os seguintes contornos:

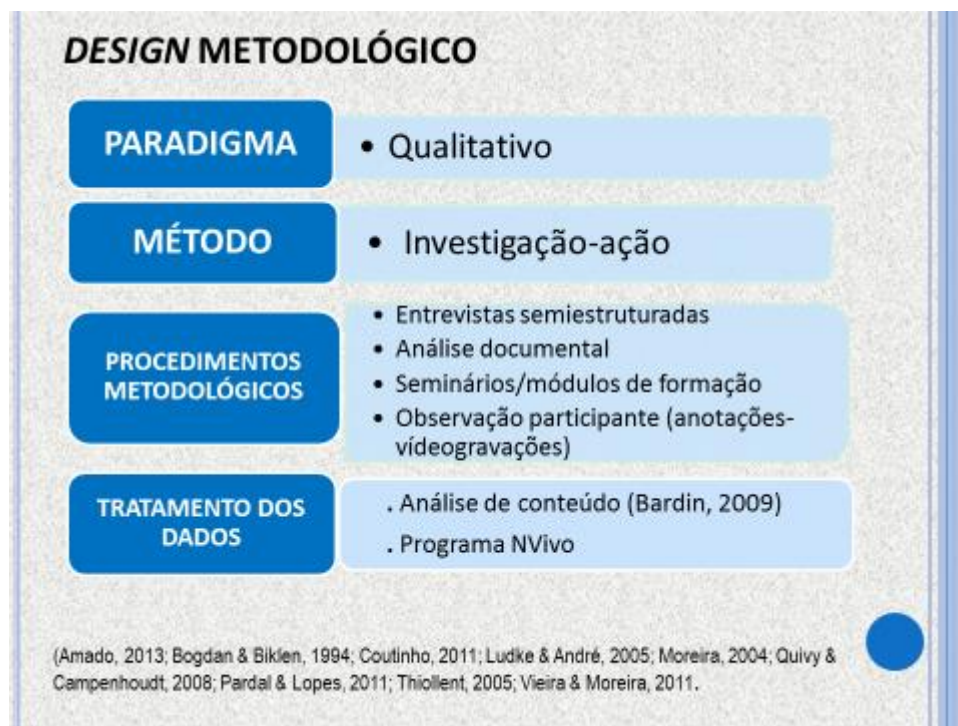


Figura 3: Design metodológico – projeto de doutoramento⁴⁶

1.2 Investigação-ação – nosso caminho

Caminheiro, não existe caminho
O caminho se faz ao caminhar
(Machado, *apud* Lucena, 2001, p.13)

A investigação-ação⁴⁷ (*action research*), que identificaremos como IA no decorrer do texto, constitui-se um método ou estratégia metodológica de investigação, sendo Kurt Lewin (1946) considerado seu criador.

São várias as concepções de IA. Latorre (2003, p. 24) refere alguns autores que a definiram: para Elliott (1993) trata-se de “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”; Lomax (1990), concebe-a como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”; Bartolomé (1986) define a IA como “un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación,

⁴⁶ Esquema elaborado pela investigadora.

⁴⁷ Os autores brasileiros utilizam a expressão *pesquisa-ação*.

la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica”; e ainda Kemmis (1984), para quem a IA é também uma “ciencia crítica”.

Carr e Kemmis (1986, p. 162) afirmam que a IA é “simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out” (Carr & Kemmis, 1986, p. 162).

Para Kemmis e McTaggart (1988, *apud* Latorre, 2003), a IA deve ser ainda participativa, colaborativa, num processo sistemático de aprendizagem em que se busca teorizar a prática, colocando à prova as próprias práticas, ideias e suposições; registrando em diário tudo o que vai ocorrendo em relação às impressões, juízos, reações, reflexões; analisando criticamente as situações; avançando progressivamente nas mudanças, através de pequenos ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão, com pequenos grupos e ampliando gradualmente para um número maior de pessoas. Tudo isso se configura um processo político, na medida em que as mudanças que vão acontecendo afetam as pessoas direta ou indiretamente envolvidas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 292), a IA “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”.

Thiollent (2005, p. 14), autor franco-brasileiro, afirma que IA é

“um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Segundo este autor, a IA constitui-se num “método, ou [...] uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (Thiollent, 2005, p. 25).

Em Alarcão (2003, p. 128) encontra-se ainda o conceito de IA, expresso por Benne, Bradford e Lippitt (1964), que afirmam ser esse tipo de investigação

“uma aplicação da metodologia científica à clarificação e à resolução dos problemas práticos [...] também um processo de mudança pessoal e social planeada. Em ambos os sentidos constitui um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade da colaboração no planeamento da ação e na avaliação dos resultados”.

Para Franco (2005, p. 494), apoiando-se nos estudos de Lavoie, Marquis e Laurin (1996), a IA pode ser considerada: i) uma abordagem de pesquisa, com característica social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico; ii) uma pesquisa que parte do pressuposto de que pesquisa e ação podem estar reunidas; iii) pode ter por objetivos a mudança, a compreensão das práticas, a resolução dos problemas, a produção de conhecimentos e/ou a melhoria de uma situação dada, na direção proposta pelo coletivo; iv) deve se originar de necessidades sociais reais; deve estar vinculada ao meio natural de vida; contar com a participação de todos os participantes, em todas as suas etapas; v) metodologicamente, deve ter procedimentos flexíveis, ajustar-se progressivamente aos acontecimentos; estabelecer uma comunicação sistemática entre seus participantes e se autoavaliar durante todo processo; vi) ter característica empírica; estabelecer relações dinâmicas com o vivido; e enriquecer-se com categorias interpretativas de análise; vii) deve possuir um design inovador e uma forma de gestão coletiva, em que o pesquisador é também participante e os participantes também são pesquisadores.

Em síntese, Latorre (2003, p. 27) afirma que a IA

“se entende mejor como la unión de ambos términos. Tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroativo de investigación y acción”.

A IA parece-nos assim o método que torna possível ao mesmo tempo o aprofundamento teórico dos profissionais nela envolvidos bem como a construção de novos conhecimentos através das ações provenientes de sua própria prática.

1.2.1 A investigação-ação e a educação

Na década de 40, do século XX, alguns autores já apontavam, em seus estudos (dois artigos de Lippitt e Radke, 1946; e outro de Chein, Cook e Harding, 1948), a existência de quatro variedades de investigação-ação: diagnóstica, participante, empírica e experimental (cf. Franco, 2005). Depois de passar uma época no ostracismo, sua aplicação foi retomada, na década de 70, de acordo com Coutinho (2011), por Stenhouse (1970), Elliott (1973) e Allal (1978). No geral, os estudos realizados através da IA já tinham, então, como objetivo a promoção da mudança na ação social.

A partir de 1980, por influência da *Teoria Crítica*, de Habermas, esse tipo de investigação passa a ser utilizado com objetivos educacionais visando a contribuir para a transformação da prática docente (Franco, 2005). Desde então, “action research has been employed in school-based curriculum development, professional development, school improvement programmes, and systems planning and policy development” (Carr e Kemmis (1986, p. 162).

Inicialmente, de acordo com Franco (2005), esse tipo de investigação consistia na identificação de problemas escolares, na busca das causas desses problemas e no levantamento de hipóteses de solução. Essas hipóteses eram testadas com os professores e as ações desenvolvidas eram avaliadas. O investigador cumpria assim seu papel, mas os professores continuavam subordinados à supervisão do investigador, apesar de desenvolverem as ações e refletirem sobre os resultados.

De acordo com esta autora, Stenhouse dá continuidade à proposta de Lewin, mas esta efetivamente se concretiza com Elliott e Aldeman que a entendem como uma forma de promover a transformação social, que deve estruturar-se a partir da participação crítica dos envolvidos, visando a “reconstruções e reestruturação de significados e caminhos em todo desenrolar do processo, enquadrando-se num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político” (Franco, 2005, pp. 488-489). Essa configuração investigativa rompe com qualquer postura de neutralidade e de controle que o investigador se obrigava a manter-se em investigações de características positivistas.

Trata-se, assim, de um novo modelo de investigação, como já apontava Lewin (1946), para quem a IA deveria se desenvolver em um processo espiralado, em três fases: i) planejamento (onde se faz o diagnóstico da situação em causa); ii) tomada de decisão; iii) resultados da ação com o encontro de fatos novos (*factfinding*) que devem ser retomados na fase seguinte, ou no ciclo seguinte (Franco, 2005). Esses são os chamados, em IA, ciclos de investigação.

1.2.2 Ciclos de investigação

Os ciclos em IA são uma necessidade, tendo em vista que se trata de um tipo de investigação que visa à mudança de comportamentos, necessitando, portanto, de tempo adequado e suficiente para que o processo possa ser efetivado e devidamente avaliado. O

caráter cíclico da IA implica, como afirma Latorre (2003, p. 32), “un ‘vaivén’ – espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan”. Trata-se de um processo “flexible e interactivo” (Latorre, 2003, p. 32).

Constitui-se, cada ciclo, de momentos de planeamento, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização), visando a um novo ciclo com as necessárias reformulações, adaptações e ações, a partir da avaliação/reflexão sobre o ciclo anterior.

De acordo com Franco (2005, p. 493), esse processo cíclico funciona como uma “incubadora” que permite amadurecer e potencializar as opiniões dos participantes do grupo, principalmente no que diz respeito aos aspectos afetivos e emocionais. Por isso, deve-se dispor de tempo suficiente para que seja possível (re)construir conhecimentos, transformar conceitos arraigados e promover rupturas com antigas crenças.

Vários autores elaboraram propostas para os ciclos de IA, entre eles está Kemmis (1989), cujo trabalho inspira a figura abaixo:

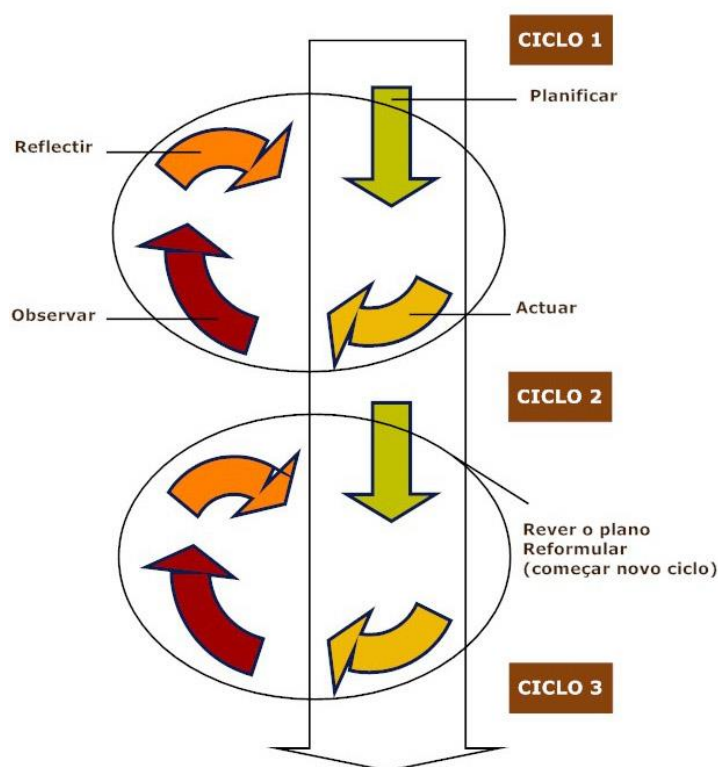


Figura 4. Espiral de Ciclos da Investigação-Ação (adaptado de Kemmis, 1989, *apud* Latorre, 2003; Coutinho, 2011)

1.2.3 Por que investigação-ação?

Há, de acordo com diversos autores, entre eles Latorre (2003) e Franco (2005), diferentes modalidades de IA.

De acordo com Latorre (2003), baseando-se em Carr e Kemmis (1988), a investigação pode ser técnica, crítica ou emancipadora, como mostra o quadro abaixo:

Tipos de Investigación-acción	Objetivos	Rol del investigador	Relación entre facilitador y participantes
1.Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional,	Experto externo.	Coopción (de los prácticos que dependen del facilitador).
2.Práctica	Como (1). La comprensión de los prácticos. La transformación de su consciencia.	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión.	Cooperación (consulta del proceso).
3.Emancipatória	Como (2). Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, autodecepción, coerción. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes.	Colaboración.

Quadro 10: Tipos de IA (Carr & Kemmis, 1988, *apud* Latorre, 2003, p. 31)

De acordo com Franco (2005), a IA pode ser *colaborativa*, *crítica* ou apenas *estratégica*. Segundo esta autora, a investigação *colaborativa*⁴⁸ tem efetivamente esse caráter quando um grupo social solicita espontaneamente à academia suporte para auxiliá-lo em suas necessidades. Este tipo de IA poderá ou não adquirir também o caráter de crítica, na medida em que passe a existir, no grupo, um comportamento reflexivo acerca das ações desenvolvidas no coletivo e na parceria com os investigadores.

Para que se caracterize uma IA, segundo Franco, alguns critérios devem ser considerados. Segundo a autora, a IA deve proporcionar: i) ação conjunta entre pesquisador-pesquisados; ii) realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas; iii) organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação; iv)

⁴⁸ Grifos nossos.

criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade; v) desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção; vi) reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina; vii) ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas; viii) desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação (Franco, 2005).

Muitos autores concordam que a IA, além de ser uma investigação científica é também uma intervenção pedagógica. Pode servir a dois objetivos: ao desenvolvimento de uma pesquisa individual em que o professor, visando a uma atitude reflexiva, faça acompanhar sua ação pedagógica da necessária pesquisa para apoiá-la, o que lhe permite inscrever-se num processo de ação-reflexão-ação, inspirado em Freire (1987), propiciando-lhe a confrontação de crenças e valores arraigados e a consequente mudança de comportamento, com a transformação de sua própria prática; ou, ainda, à participação de um grupo social na busca de soluções para problemas comuns, visando a ação e a reflexão sobre a ação, de forma coletiva e colaborativa.

Jordão (2004, p. 14) aponta ainda a IA como o método mais adequado para a formação inicial de professores, uma vez que

“apesar dos diferentes enfoques, todas as abordagens de pesquisa-ação pressupõem mudanças nas situações vigentes, no sentido de melhorá-las. Acreditamos que refletir sobre o sentido dessa melhoria seja o primeiro passo para a implementação responsável da pesquisa-ação na formação inicial de professores”.

A IA implica, pois, um trabalho de investigação partilhado, que deve se desenvolver de forma colaborativa, com a participação de todos os envolvidos, pois se espera, no contexto educativo, que dela ocorra uma transformação nas práticas, resultado da reflexão coletiva, da contribuição de ideias e da análise das situações-problema sobre as quais o grupo participante se debruça.

Esse processo, por suas características e objetivos, deve desenvolver-se no próprio contexto escolar, porque, além de ser o *locus* privilegiado para o encontro de todos os envolvidos, tende a ser o ambiente com o qual os sujeitos se identificam e têm maior intimidade (Fusari, 2011).

Sendo assim, para que se obtenham da IA os resultados esperados, é necessário que esta seja: i) “participativa e colaborativa”, onde todos são “co-executores na pesquisa” (Zuber-Skerritt, 1996, p. 86); ii) “prática e interventiva”, trata-se de uma ação voltada à mudança (Coutinho, 2005); iii) “cíclica”, uma vez que envolve uma investigação em ciclos, num entrelaçamento teoria e prática (Cortesão, 1998); iv) “crítica”, pois os sujeitos atuam como “agentes de mudança”: “mudam o seu ambiente e são transformados no processo”; e v) “autoavaliativa”, visando à adaptação e à construção de novos conhecimentos (Zuber-Skerrit, 1996, p. 86).

Em síntese, o propósito fundamental da IA, de acordo com Latorre (2003, p. 27), é o de “cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos”, dessa forma, como afirma Simões (1990, p. 43), “o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores”.

Encontramos aqui o nosso caminho, pois identificamo-nos com ele. Assumimos a IA visando a intervir no contexto para promover mudanças, pela “busca de uma resposta a um problema, através de dados empíricos, recolhidos de uma forma sistemática e controlada [...] com carácter público e objetivo” (Simões, 1990, pp. 41-42).

1.2.4 Mudanças pretendidas

Nesta investigação, um de nossos objetivos, ao conhecer as concepções dos sujeitos participantes, é contribuir de alguma forma para a reflexão e consequente mudança de comportamento dos profissionais em relação à sua prática.

Em situações educativas, no contexto escolar, a heterogeneidade é comum tanto entre o corpo docente quanto discente e mesmo entre funcionários não-docentes. Assim, a interação dos participantes da investigação pode, através da riqueza de pontos de vista, contribuir para o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos.

De que mudança, entretanto, estamos falando? E por que é necessária a mudança? Como a IA pode contribuir para conquistar a mudança pretendida?

Segundo Franco (2005, p. 486), “a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa”.

Há entre os diversos autores uma certa unanimidade em apontar a necessidade de mudanças na prática pedagógica, por vezes tão solitária (Sá-Chaves, 2002) e pouco inclusiva (Arroyo, 2000).

Para Sanches (2005), esse é, aliás, um dos atuais desafios: educar para a diversidade, seja de ordem cultural, religiosa, étnica, ou de qualquer diferença, seja ela física ou mental, numa perspectiva de “Educação para Todos”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 266), os investigadores que, através de suas pesquisas, têm como objetivo contribuir para a mudança social, optam pela IA na tentativa de “influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações”. Para estes autores, não se trata de uma mudança fácil, pois esta implica alterar hábitos, modificar comportamentos e, conseqüentemente, a forma de atuar, conflitar e muitas vezes confrontar crenças e valores (Sanches, 2005). Assim, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), torna-se necessário, por parte do investigador, a compreensão sobre as formas de pensar dos participantes da investigação, e que haja, por parte desses mesmos sujeitos, o compromisso com essa mudança.

Tampouco qualquer mudança ocorre rapidamente. Trata-se, na maioria das vezes, de um processo lento e gradativo. Assim, a investigação-ação, em seu processo cíclico, além de objetivar a transformação de práticas, prevê, em suas fases, o planejamento e o acompanhamento das ações bem como sua frequente avaliação e provável replanejamento, na retoma do novo ciclo.

A IA tem o potencial de desenvolver novas epistemologias, e, de acordo com Moreira (2004, p. 90), apoiando-se em Kincheloe (2003), consagra “uma epistemologia de um saber sistêmico, dialético e transdisciplinar, com o objetivo de compreensão teórica, mas também praxeológico, (e) baseia-se em estratégias de consciencialização pedagógica de tipo transformador”.

Dessa forma, e através do processo de vaivém contínuo de ação-reflexão (Thiollent, 2005), a IA proporciona aos sujeitos a oportunidade de analisar e refletir melhor sobre sua prática e sobre as intervenções e as decisões que precisam tomar no seu cotidiano. É nessa

linha que Sanches (2005, p. 130), lembrando Dewey (1933), reafirma a importância de o docente lançar mão da “autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria”. Esse posicionamento tende a transformar o processo de ensino/aprendizagem e a evitar que se perpetue o que Paulo Freire chama de “educação bancária” (Freire, 1987). É o próprio grupo que deve monitorar, avaliar e decidir que mudanças são necessárias à sua prática, sempre num processo de reflexão-ação-reflexão (ação-reflexão-ação – Paulo Freire) – no sentido de romper com essa prática de “educação bancária”.

Embora seja a mudança de comportamento o principal objetivo da IA, esta tende a ser uma transformação de pequena dimensão, que pode ocorrer apenas no grupo que a desenvolve, como aponta Ezpeleta (1984, *apud* Thiollent, 2005, p. 41) e do próprio investigador, distante ainda de uma mudança social ampla e muito desejada, especialmente porque são ações desenvolvidas, em geral, por pequenos grupos sem poder de decisão.

1.2.5 O exercício da reflexão a serviço da mudança

A própria concepção de IA como instrumento de emancipação social permite afirmar, de acordo com Moreira (2001, p. 28), que é possível adotá-la como uma estratégia que promova a emancipação do próprio professor e que “consiste no processo de libertação do mesmo de um sistema educativo que nega a dignidade individual, através da devolução da sua auto-estima pelo exercício do juízo profissional”. Essa emancipação passa “pela sua libertação do controlo de diretores, conselheiros, investigadores, manuais, Ministério da Educação – passa pelo incentivo de uma abordagem crítica da profissão, conseguida através de uma postura investigativa” (Moreira, 2001, p. 29). De acordo com Hopkins (1993), citado em Moreira (2001, pp. 28-29), “Teachers who engage in their own research are developing their professional judgement and are moving towards emancipation and autonomy”.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 28), citando Perrenoud (1991) e Elliott (1990), o próprio processo desenvolvido através da IA

“pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. A este propósito é útil conjugar uma formação de tipo clínico, isto é baseada na articulação entre a prática e a reflexão

sobre a prática (Perrenoud, 1991), e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (Elliott, 1990)”.

Assim, a IA deve promover a “mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (Hameline, 1991, *apud* Nóvoa, 1992, p. 28).

A IA constitui-se, assim, um instrumento adequado à promoção do pensamento reflexivo entre os professores, na medida em que, por suas características associa a ação à reflexão sobre ela, pela constante avaliação que é feita durante o seu desenvolvimento. Será ainda mais efetiva se houver interação e partilha com o grupo-escola. Na perspectiva de Schön (1983) e em Zeichner e Liston (1996) de que os professores reflexivos são aqueles que analisam seu cotidiano, refletem sobre ele, levantam hipóteses para solucionar as situações-problema do seu dia-a-dia e as colocam em prática, reavaliando-as em seguida tendo em vista uma nova ação, pode-se afirmar que a IA efetivamente concorre para isso (Geraldi, Messias & Guerra, 1998). De acordo com Geraldi, Messias e Guerra (1998, pp. 252-253), os professores reflexivos

“examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula; estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para o seu ensino; estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam; tomam parte no desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança; assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional; procuram trabalhar em grupos, pois é nesse espaço que vão se fortalecer para desenvolver seus trabalhos”.

Como afirmam Cunha e Prado (2007), desse ponto de vista, os professores reflexivos praticam a IA que lhes favorece de três formas: i) para seu desenvolvimento profissional, ii) para o exercício da prática social e política, iii) e para a produção do conhecimento prático, o que, na opinião de Elliot, de Stenhouse e de Zeichner, citados em Cunha e Prado, ocorre na medida em que haja um suporte por parte de um investigador acadêmico.

1.2.6 Atuação de investigadores e demais participantes na investigação-ação

O que se espera dos sujeitos, na IA, é que possam, de acordo com Franco (2005), especialmente,

Investigador	<ul style="list-style-type: none">• Ultrapassar o saber puramente fenomenológico, subjetivo, e construir um saber da prática (entre o subjetivo e o objetivo);• Estabelecer comunicação de igual para igual com os demais sujeitos, reconhecendo-lhes a capacidade de dar sentido aos acontecimentos, de organizar e de planificar;• Facilitar o processo, só intervir quando for necessário;• Ser capaz de perceber seu papel diante de cada sujeito, na ação, colocando-se à disposição dos participantes facilitando-lhes a observação e compreensão da lógica das ações;• Conhecer e trabalhar com os diferentes pontos de vista;• Aceitar que as coisas podem mudar, podem ser reconstruídas;• Considerar as incertezas e reconhecer as características únicas de cada situação;• Disponibilizar-se para permitir aos sujeitos a observação e a compreensão da lógica das ações;• Manter o rigor científico do trabalho e zelar por uma interpretação justa dos fatos e das práticas;• Visar sempre a um objetivo e não a um projeto imposto (Pirson, 1981, <i>apud</i> Franco, 2005);• Participar ativamente de cada fase da evolução do projeto, juntamente com os sujeitos participantes;• Ser cauteloso no trato da difusão oficial de resultados e prudente nas generalizações.
Participante	<ul style="list-style-type: none">• Participar da elaboração dos instrumentos e assim apreender seu significado;• Comprometer-se de acordo com seus talentos, suas capacidades, suas experiências e suas relações particulares frente à situação investigada;• Participar ativamente da elaboração da problemática da ação, da pesquisa, da busca de soluções, enfim de todas as etapas;• Colaborar nas tomadas de decisão, tanto nas questões de pesquisa quanto nas questões da ação;• Viver intimamente a experiência e tentar objetivar e partilhar os seus significados com todo o grupo;• Agir profissionalmente e usar seus conhecimentos e experiências para questionar o pesquisador;• Estar disposto a participar tanto da pesquisa quanto das ações decorrentes;• Aceitar viver na incerteza e instabilidade inerentes a toda situação dinâmica, na qual é impossível a previsão de tudo.

Quadro 11: Atitudes desejáveis de investigadores e participantes em IA (adaptado de Franco, 2005).

Percebe-se, dessa forma, que a sintonia e a sincronia entre os sujeitos são condições fundamentais para que os resultados esperados na IA sejam efetivamente alcançados.

Foi, portanto, a necessidade de compreender o processo de ensino-aprendizagem visando a contribuir para a transformação da prática pedagógica, a partir da conscientização

dos aspectos ideológicos que a permeiam, que nos levou a eleger a IA como nosso método de investigação: o nosso caminho.

1.3 Recolha de dados - recursos metodológicos

Na IA, estão entre os principais recursos metodológicos utilizados a observação participante e a entrevista em profundidade (Amado, 2013; Bogdan e Biklen, 1994; Flick, 2005), além de análise documental, videográfica, de imagens etc.

1.3.1 A observação participante

Entre os diferentes tipos de observação, em investigação: assistemática, direta, participante, não-participante, entre outras, na IA, a observação participante, que, de acordo com Denzin (1989), citado por Flick (2005, p. 142), “define-se como uma estratégia de campo que combina vários elementos: a análise documental, a entrevista de sujeitos e informantes, a participação e observação directas, e a introspecção”, é aquela que reúne as condições para que, a partir da interação de investigador e demais sujeitos, seja possível acompanhar e compreender melhor o fenómeno estudado.

Trata-se de um tipo de observação que deve ser adotado por todos os sujeitos participantes da IA, pois lhes permite reconhecer, desde o começo, quais são os objetivos do trabalho, bem como pode revelar ao investigador informações que lhe serão valiosas no desenvolvimento da ação proposta (Bogdan & Biklen, 1994).

Como afirmam Ludke e André (2005), ao optar pela observação participante, o investigador deve, nesse processo, revelar-se a si próprio assim como os objetivos de sua investigação para que, ao conquistar a confiança dos demais sujeitos, lhe seja possível, com a cooperação desse grupo, o acesso às informações de que necessita. Ao mesmo tempo, deve ter clareza de que o seu grupo tem também o direito de decidir sobre aquilo que, de sua pesquisa, deve ser ou não publicado.

Uma observação participante precisa levar em conta certas preocupações, algumas das quais são apontadas pelos autores Bogdan e Biklen (1994), que orientam o investigador sobre a forma de fazer a observação, alertando-o para que, ao descrever os dados observados, deva fazê-lo de forma bastante detalhada.

Assim, de acordo com estes autores, a observação deve ser sempre seguida dos respectivos registros, cuja redação, além de ser bastante descritiva, deve vir acompanhada de uma reflexão sobre o fato observado. Os autores apontam como aspectos a serem observados e registrados: i) descrição dos sujeitos, ii) reconstrução de diálogos (as citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar dados); iii) descrição de locais (desenho do espaço físico); iv) descrição de eventos especiais; v) descrição das atividades (as atividades, o comportamento e sequências); vi) os comportamentos do observador (Bogdan & Biklen, 1994, p.30).

Esses registros, segundo Spradley (1980), citado por Flick (2005), podem ser feitos como notas de campo, de diversas formas: mais condensada, através de palavras, frases ou citações; mais detalhada como nas observações feitas no momento das entrevistas ou com outro tipo de contato; através de um diário de campo; ou ainda nas notas que acompanham as análises e interpretações que vão sendo feitas até o final do estudo.

O investigador, em seus registros reflexivos, deve apontar suas impressões, sentimentos, ideias, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções (Bogdan & Biklen, 1994). Deve também informar acerca dos procedimentos metodológicos que vai utilizando e/ou modificando na medida em que avança no terreno e depara-se com imprevistos. Esses registros, que incluem a reflexão do investigador, podem ser classificados como CO [comentário do observador] (Bogdan & Biklen, 1994).

Poderão ser ainda registradas as observações através de vídeos, fotografias ou com o auxílio de quaisquer outros equipamentos. É importante que haja registros sobre o local, data e horário em que as observações foram feitas.

Spradley (1980, *apud* Flick, 2005, p. 142), aponta três fases no processo de observação: i) descritiva – fase inicial que permite ao investigador orientar-se no terreno, oferecendo-lhe descrições genéricas; ii) focalizada – o investigador consegue avaliar quais são os aspectos mais relevantes a considerar; iii) selectiva – fase final em que o investigador busca um aprofundamento dos aspectos observados na fase anterior.

Flick alerta, contudo, a respeito das limitações com as quais o investigador se depara, pois, por encontrar-se também na posição de participante, não lhe é possível muitas vezes captar e registrar ao mesmo tempo “todos os aspectos de uma situação” (Flick, 2005, p. 143).

De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 112),

“A situação de observador participante é portanto muito complexa, contendo em si dois papéis em constante dialética – o de **observador** e o de **participante** – exigindo por parte do investigador uma constante **auto-vigilância** se quer manter o equilíbrio precário conferido pela sua dupla condição⁴⁹”.

Em nosso trabalho, adotamos a observação-participante que é, ao lado das entrevistas, recurso fundamental na nossa IA. No decorrer desta investigação, lançamos mão também de registros escritos e fotográficos e mantivemos uma página nas redes sociais, com o objetivo de facilitar a comunicação e minimizar nossa principal limitação durante todo o processo: a falta de tempo.

1.3.2 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas têm sido uma das estratégias mais usadas na IA, pois permitem conhecer melhor os sujeitos, bem como compreender seus comportamentos, suas crenças, opiniões, valores e conhecimentos, a partir da interpretação do significado de suas respostas. Para Ludke e André (2005, p. 33), sua relevância está no fato de que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, o que permite uma “análise no sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193).

Trata-se, segundo Amado (2013, pp. 211-212), de “uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos tal como estes se expressam, ao não-observável [...] uma técnica capaz de provocar uma *espécie* de introspeção”.

De acordo com este autor, as entrevistas podem ser estruturadas ou diretivas, semiestruturadas ou semidiretivas, não-estruturadas ou não-diretivas, ou informais.

Na abordagem qualitativa, a preferência dos investigadores recai sobre um tipo de entrevista mais flexível, porque, embora a entrevista não-estruturada, sem qualquer elaboração prévia, permita maior espontaneidade nas respostas dadas pelos entrevistados,

⁴⁹ Grifos do autor.

há, em alguns casos, a necessidade de um instrumento que a oriente, um guião (Amado, 2013), que proporcione ao entrevistado maior liberdade para responder.

A esse tipo de entrevista dá-se o nome de semiestruturada, uma vez que, aplicada de forma flexível, “aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (Ludke & André, 2005, p. 34). Outras designações são-lhe também atribuídas como: “não estruturada” (Maccoby & Maccoby, 1954), ou “aberta” (Jahoda, Deutsch & Cook, 1951), “não-directiva” (Meltzer & Petras, 1970) ou, ainda, entrevista “de estrutura flexível” (Whyte, 1979), todos citados em Bogdan e Biklen (1994)⁵⁰.

Não se deve, entretanto, acreditar, segundo Amado (2013), que a entrevista pode substituir a observação de fatos ou de comportamentos, a não ser que se esteja buscando conhecer as concepções que os entrevistados têm sobre aquilo que se quer compreender, por isso importa ter certeza dos motivos que levam o investigador a escolher a entrevista semiestruturada na recolha dos dados.

Na investigação em contextos educativos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 17), o investigador procura, através da entrevista, “compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, directores e estudantes pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência”, isso porque, “O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”.

Assim, para que se possa desenvolver uma investigação em que haja ao mesmo tempo uma relação de cumplicidade entre investigador e os demais sujeitos, bem como maior liberdade para que esses sujeitos possam se expressar com mais espontaneidade, considera-se que a entrevista semiestruturada, com o apoio de um guião⁵¹ (roteiro) torna-se a estratégia mais adequada para uma investigação-ação, como a nossa, pois para Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

⁵⁰ Ver em Bogdan e Biklen (1994, p. 17).

⁵¹ Adotamos neste trabalho o termo “guião”, usado pela maioria dos autores consultados.

O guião, por sua vez e de acordo com Amado (2013, p. 214), “resulta de uma *preparação profunda para a entrevista*⁵²”, constituindo-se num recurso importante para a organização das questões e da interação entrevistador-entrevistado. Trata-se de “um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado, 2013, p. 214). A sua elaboração, segundo o mesmo autor “deve basear-se em diversas fontes, tais como a experiência profissional e conhecimentos anteriores adquiridos na área”, bem como “nas sondagens prévias resultantes de contactos informais com pessoas pertencentes ao universo que se quer explorar e na revisão da literatura feita sobre as áreas de incidência do estudo” (Amado, 2013, p. 215), como fizemos, através do estudo exploratório já mencionado.

As questões apresentadas nos guiões, segundo os autores Kvale (1996); Gilhan (2000); Merriam (2002), mencionados por Amado (2013, p. 216), podem apresentar-se “mais fechadas e diretivas com questões mais abertas e flexíveis”, embora devam evitar uma “abertura absoluta”, conforme Albarello et al. (1997); Bell (2002), também citados em Amado (2013). Assim, apesar da existência de um roteiro, a entrevista deve ter um carácter flexível, com a necessária liberdade para que o entrevistador possa adequá-la aos eventuais imprevistos.

Para Quivy e Campenhoudt (2008), o entrevistador deve explicitar seus objetivos ao entrevistado, assim como fazê-lo sentir-se e colocá-lo na posição de um colaborador, garantindo-lhe o ambiente apropriado para que este possa se manifestar com tranquilidade, o que pode prevenir uma possível resistência de sua parte. De acordo com Silva (2002, citado em Amado, 2013, p. 221), “o entrevistador deve entrar no mundo do entrevistado sem se tornar um duplo dele”. Outra providência importante, de acordo com Estrela (1984, *apud* Amado, 2013), é garantir-lhe o anonimato.

O entrevistador, ao fazer as entrevistas, pode recorrer ao gravador para facilitar seu trabalho e para conseguir captá-las na íntegra, porém este equipamento não deve causar constrangimento aos sujeitos entrevistados, os quais devem sentir-se bem à vontade,

⁵² Grifos do autor.

enquanto o investigador mantém-se atento em relação às reações por eles manifestadas, sejam gestuais, faciais, corporais etc. (Thiollent, 2005).

Ao término das entrevistas, sejam elas feitas através de recursos de áudio ou anotadas manualmente, estas passam a ser transcritas, o que representa um trabalho árduo e demorado. Para Queiroz (1991, citado em Amado, 2013, p. 220),

“transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em todo o processamento dela é retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação da voz”.

Trata-se de um “trabalho delicado”, o qual, por sua vez, deve contribuir para a análise e interpretação dos dados colhidos.

Na investigação que desenvolvemos, a opção pelas entrevistas semiestruturadas deveu-se ao fato de acreditarmos na potencialidade desse recurso, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos”. Dessa forma, pensamos que seria possível atingir nosso objetivo de conhecer melhor as representações que os sujeitos participantes possuem sobre a prática pedagógica, sobre a gestão curricular e sobre o ensino de poesia, para, ao fim do processo, poder avaliá-lo com o mesmo grupo.

Nossa opção pelo uso do gravador garantiu-nos recuperar as respostas dos entrevistados na íntegra e as transcrições feitas a seguir, embora cansativas e demoradas, traduziram-se na “leitura flutuante” que, de acordo com Bardin (2009) constitui-se o primeiro passo da análise de conteúdo.

1.3.2.1 Os entrevistados

De acordo com Merriam (2002, *apud* Amado, 2013, p. 214), devem-se procurar pessoas com conhecimento necessário para que seja possível, com elas, “aprender o máximo”. Na educação, é importante que os entrevistados tenham experiências individuais e comuns, o que vai enriquecer o trabalho de análise e de interpretação dos dados.

A escolha da amostra para recolha de dados deve seguir alguns critérios dependendo do tipo de investigação que se pretenda desenvolver.

Para diversos autores, entre eles, Carmo e Ferreira (1998), as amostras podem ser probabilísticas ou não-probabilísticas. Em investigações qualitativas, as amostras costumam ser não-probabilísticas, “tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra. [...] A dimensão e os elementos escolhidos dependem dos objetivos do estudo” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197). Estes autores classificam as amostras como: i) de conveniência; ii) de casos muito semelhantes ou muito diferentes; iii) de casos extremos; iv) de casos típicos; v) bola de neve; por quotas.

Em nossa proposta da investigação, as entrevistas tiveram um caráter avaliativo e foram realizadas com os participantes do projeto, numa *amostra intencional* (Pardal & Lopes, 2011; Thiollent, 2005), de conveniência (Carmo & Ferreira, 1998), em que se utiliza “um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197), mas que, de acordo com Pires (1997, citado em Guerra, 2006, p. 43), “não se constitui por acaso, mas em função de características específicas que o investigador quer pesquisar”.

Trata-se de uma amostra reduzida, uma vez que as entrevistas foram realizadas apenas com os sujeitos-participantes da investigação-ação desenvolvida, e, segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 161), “A exigência de representatividade é menos frequente do que por vezes se julga [pois] não deve confundir-se cientificidade com representatividade”.

1.4 Procedimentos metodológicos: opção pela análise de conteúdo

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 149), “Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada”.

Esses dados, coletados de forma rigorosa e sistemática na observação, nas entrevistas, nas notas de campo, necessitam de um tratamento igualmente rigoroso, através de análise criteriosa e aprofundada. Sua análise, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205), “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades

manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”, por isso, segundo estes autores, a análise de conteúdo é o procedimento mais indicado nas investigações de abordagem qualitativa.

É o que fazem, em geral, os investigadores qualitativos: elegem a análise de conteúdo (Bardin, 2009) para desenvolverem o processo de tratamento dos dados que recolhem. De acordo com Bardin (2009, p. 44), a análise de conteúdo constitui-se num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A escolha desse método de análise procura tornar possível realizar a interpretação dos dados de forma isenta das crenças e valores do entrevistador, pois proporciona um exame minucioso do material recolhido, permitindo-lhe, que através dos dados, chegue a “um conhecimento relativo a um objeto exterior a eles mesmos” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 227).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 227), a análise de conteúdo oferece ainda

“a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas [...] permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”.

A análise de conteúdo, segundo Krippendorff (1990, citado por Amado, 2013, p. 303), é o método que “permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”, as quais são feitas, de acordo com Amado (2013, p. 303),

“através do estabelecimento de uma relação entre os dados e os ‘quadros de referência’⁵³ da fonte de comunicação (Hogenraad, 1984) e as condições de produção das comunicações em análise (circunstâncias sociais e conjunturais em que o texto foi escrito, variáveis demográficas, marcos biográficos e traços de personalidade do autor, etc.)”.

Trata-se de um processo que visa a ultrapassar o descritivo para, com base na inferência, chegar-se a interpretações mais profundas e críticas (Bardin, 2009; Minayo, 2000).

Amado destaca, entretanto, o aspecto crítico da dimensão interpretativa no processo de análise de conteúdo, e alerta, citando Vala (1986), para que o investigador não incorra no erro de produzir “inferências ingênuas e selvagens” (Amado, 2013, p. 304), mas possa, através do processo inferencial, “assumir o papel do ator e ver o mundo do lugar dele, como propõe a investigação de cariz interacionista e fenomenológico” (p. 305), ultrapassando “o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação [...] [buscando] alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (Minayo, 2000, p. 203).

1.4.1 Processo de organização e desenvolvimento da análise

Com a preocupação de desenvolver um trabalho minucioso com os dados colhidos no terreno e considerando os estudos a que tivemos acesso em nossa investigação, recorreremos à análise de conteúdo, logo após as entrevistas realizadas, como propõe Bardin (2009), baseando-nos na potencialidade que se encontra nesse método de tratamento de dados, que contribui para a descoberta daquilo que se pretende conhecer e que nos oferece respostas às questões de investigação, permitindo fiabilidade ao trabalho desenvolvido, pois, de acordo com Henry e Moscovici (1968, citados em Bardin, 2009, p. 33), “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

De acordo com Franco (2003, p.16), as mensagens contêm um grande número de informações sobre quem as produz, tais como suas bases teóricas, sua forma de enxergar o

⁵³ São ‘quadros de referência’, as intenções, representações, pressupostos, ‘estados de espírito’, etc., bem como variáveis, como o sexo, a idade, a classe social, o momento histórico (reatualizável no momento da investigação), etc. (Holsti, 1969; Bardin, 1979, *apud* Amado, 2013, p. 303).

mundo, ideologia, expectativas, crenças etc. Há que se ter clareza de que ao expressar suas mensagens, o sujeito também faz uma seleção daquilo que lhe interessa transmitir, pois “Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor”. Essa teoria é aquela que está subjacente ao seu conceito de realidade. É esse o material que o investigador terá nas mãos para realizar a análise dos dados coletados.

Dessa forma, acreditamos que no projeto que desenvolvemos foram considerados critérios de homogeneidade e pertinência, indicados por Bardin (2009); Carmo e Ferreira (1998), para a constituição do *corpus* de análise: a homogeneidade foi conseguida nas entrevistas realizadas, cujas questões se reportaram ao tema previamente definido e foram discutidas com todos os participantes que pertencem ao mesmo grupo profissional; a pertinência ficou demonstrada nos documentos escolhidos que se mostraram relevantes como fonte de informação, uma vez que as entrevistas realizadas produziram material fundamental para a investigação. A exaustividade tanto teórica quanto empírica foi buscada durante todo o desenvolvimento do projeto de investigação, e a representatividade não foi suficiente para que se fizessem generalizações, por se tratar de amostras não-probabilísticas, do tipo amostra intencional (Pardal & Lopes, 2011) ou de conveniência (Carmo & Ferreira, 1998), obtendo-se, entretanto, através dos sujeitos, informações importantes.

Seguimos os passos para o tratamento dos dados colhidos em nossa investigação, como propõe Pedrosa-de-Jesus (2008), citado em Pardal e Lopes (2011), após leitura ‘flutuante’ do *corpus* (Bardin, 2009; Pardal & Lopes, 2011), realizando posteriormente: i) leitura sincrética da comunicação, ii) esboço de uma matriz para análise de conteúdo; iii) definição das unidades de análise; iv) preenchimento da matriz para análise de conteúdo; v) categorização das unidades de análise; vi) descrição; vii) interpretação; e viii) síntese interpretativa.

A partir do levantamento de todo o material recolhido no campo, demos início ao processo de organização e da codificação dos dados, visando à sua análise e interpretação. Decidimos proceder a uma análise categorial dos textos, por entendermos que, entre as técnicas de conteúdo: temática ou categorial; de avaliação ou representacional; de expressão; de enunciação; de discurso; e relacional (Bardin, 2009; Minayo, 2000), a primeira é aquela

que mais se adequa à proposta desta investigação, uma vez que, nossa intenção é relacionar elementos das mensagens coletadas nas entrevistas, considerando aqueles que são convergentes, mas destacando também os divergentes.

A organização desse processo constituiu-se de 3 etapas: a primeira, a ‘pré-análise’, com a sistematização das ideias iniciais e a elaboração de um plano de trabalho, incluindo ainda uma leitura “flutuante” (Bardin, 2009) dos documentos selecionados para análise (neste caso, o material de análise são as entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos participantes da IA), que, para Bardin (2009, p. 96), se constitui numa

“primeira actividade [que] consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”.

A segunda etapa, desenvolveu-se através da ‘exploração detalhada do *corpus* de análise’, que se constituiu numa leitura mais aprofundada que é aquela que permite ao investigador ir classificando as unidades de significado, de acordo com a codificação selecionada, e distribuindo-as pelas categorias previamente eleitas a partir das questões de investigação, pois, de acordo com Bardin (2009, p. 55), “Um sistema de categorias é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências”.

Por fim, a terceira etapa consistiu *no tratamento dos dados, na inferência e na sua interpretação*.

Lançamo-nos, então, a um processo exaustivo de categorização dos dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas, que, de acordo com Bardin (2009, p. 117), se constitui numa “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. As categorias, na análise de conteúdo, são constituídas pelo agrupamento de unidades de registro, tendo em vista as características comuns entre elas.

Para darmos início à categorização dos nossos dados, estabelecemos, de acordo com esta mesma autora, um critério semântico, uma vez que partimos com categorias temáticas para a análise do material produzido no terreno. Para Ghiglione e Matalon (1992); Erickson (1989), citados em Amado (2013, p. 316), deve-se ponderar que “os temas são unidades de

dimensões imprecisas uma vez que consistem em realidades de ordem semântica [...] e não linguística, o que cria algumas dificuldades no seu recorte e delimitação”. Como afirmam estes autores, a categorização temática implica “isolar os temas presentes num texto com o objetivo de, por um lado, o reduzir a proporções utilizáveis e, por outro lado, permitir a sua comparação com outros textos tratados da mesma maneira” (Amado, 2013, pp. 316-317).

Cada tema, pela sua amplitude, passa a abranger uma série de aspectos que devem ser considerados, como por exemplo, as referências a comportamentos crenças, valores, atitudes, causas, consequências. Assim, no processo de análise, esses temas acabam por ser subdivididos em categorias e subcategorias (Amado, 2013, p. 317).

Dessa forma, escolhendo os passos que nos levariam, finalmente, às nossas categorias e subcategorias, partimos para a codificação do material coletado no terreno, com categorias prévias e emergentes, representadas por blocos temáticos e seus objetivos.

O processo de codificação dos dados foi exaustivo e demorado. A codificação do material, “pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, *apud* Bardin, 2009, p. 103-104), e consequentemente, “análise precisas” (Sampieri, 2006, p. 344), havia sido iniciado através da construção manual de matrizes, com a utilização de cores. Esse processo passou a ser feito, posteriormente, com o auxílio do software Nvivo⁵⁴, que possibilitou maior agilidade no trabalho.

De acordo com autores como Amado (2013), Coutinho (2011), Quivy e Campenhoudt (2008), entre outros, o apoio das novas tecnologias à investigação, com o surgimento de ferramentas que contribuem para a sistematização de dados, tem sido fundamental para facilitar a análise do material colhido no processo empírico, tanto na abordagem quantitativa quanto na qualitativa.

Os vários *softwares* que prestam esse serviço têm facilitado as tarefas mais mecânicas. No nosso trabalho, o NVivo auxiliou-nos na organização e codificação mais eficaz dos documentos estudados e dos depoimentos colhidos através das entrevistas

⁵⁴ NVivo é um software para análise qualitativa de dados em toda e qualquer configuração. Facilita a organização dos dados coletados para realização da análise de conteúdo.

realizadas, o que nos permitiu melhor interpretação e triangulação dos referidos dados (anexo 21).

Essa ajuda, entretanto, só foi possível devido ao árduo trabalho previamente realizado, pois essas ferramentas não excluem

“a necessidade de referenciais teóricos e de todo o conjunto de procedimentos prévios (recortes e categorização) numa sequência de fases pré-estabelecidas que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possível, ao mesmo tempo que exigem uma total explicitação de todos os seus passos” (Amado, 2013, p. 306).

Procedemos, inicialmente, como refere Amado (2013), ao “esquartejamento” dos textos, pois, como afirma Pais (1993, citado por Amado, 2013, p. 319) “a análise de conteúdo é o estilhaçar [...] é um desvendar de sentido mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido; [...] o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, sub-repticiamente, a outros sentidos (interpretativos)”.

Com os textos coletados no terreno já organizados, com o auxílio da ferramenta mencionada, demos início à identificação dos “núcleos de sentido” que, segundo Bardin (2009), estão presentes nos dados coletados e cuja frequência presente nos textos tem (ou pode ter) algum significado para o que se busca conhecer. Esses textos foram fracionados, e dos núcleos de sentido emergiram temas que foram se constituindo em unidades de registro, que são “o segmento mínimo de conteúdo” (Carmo & Ferreira, p. 257), “a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2009, p. 104), resultado dos recortes feitos aos textos, objetos de análise.

Esse primeiro recorte dos textos foi vertical, isto é, cada fonte relacionando-se com suas referências. A seguir, reagrupamos as unidades de registro e fizemos comparações, de forma horizontal, com todos os textos do *corpus*, por aproximação ou confrontação (Amado, 2013).

De acordo com Amado (2013), para chegarmos às categorias, passamos ainda por um processo intermediário entre as unidades de registro e a categorização final que foi a criação de indicadores que, segundo Amado, são “expressões construídas pelo analista, que resumem ou expressam o traço geral de uma ou, preferentemente, de várias unidades de registro” (Amado, 2013, p. 319). Esses indicadores contribuíram para todo o processo de categorização final.

Passamos então para a etapa de inferenciação, que visou a identificar de maneira lógica os conhecimentos relevantes à nossa investigação, antes de darmos início ao processo de interpretação dos dados, pois, como afirma (Bardin, 2009, p. 39),

“Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

De acordo com Franco (2003, p. 24), a análise de conteúdo tem uma finalidade importante que “é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detectador ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador”. Para esta autora, a inferência é “*la raison d’être* da análise de conteúdo”, uma vez que a simples descrição (um dos passos da análise) não tem valor científico na investigação. A importância da inferência está na relação entre os dados obtidos em uma mensagem com outros dados, pois esse tipo de análise é feito através de comparações entre os dados recolhidos e “o vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria” (Franco, 2003, p. 25).

Como se observa, a inferência cumpre um papel fundamental na análise de conteúdo e pode ser conseguida através de “indicadores previamente colocados em evidência” (Pardal & Lopes, 2011, p. 99), isto é, através da análise das coocorrências que foram também por nós consideradas.

Assim, e após a análise inferencial do material codificado, procedemos à interpretação dos resultados obtidos. Nesta fase, segundo Bardin (2009, p. 41), “a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira”. Esse processo permitiu-nos chegar à síntese final com os resultados obtidos.

Todo esse procedimento foi desenvolvido, inicialmente, com o material coletado ao fim das atividades do 1º ciclo de investigação, e, a seguir, com os dados colhidos ao final do 2º ciclo da IA. Ao final, fizemos uma comparação entre os dois ciclos desenvolvidos.

Passamos, a seguir, à descrição, análise e síntese do trabalho empírico realizado nos anos de 2012 e 2013, em uma escola pública de São Paulo, no Brasil.

Capítulo 5. Trabalho empírico

Introdução

O projeto de doutoramento que deu origem a este trabalho empírico foi inspirado na vivência junto à prática pedagógica ao longo de 30 anos. Durante esse tempo, na realidade vivenciada, foram vários os projetos pedagógicos que vimos implantados na rede estadual de ensino de São Paulo, no Brasil, bem como os projetos de formação de professores que os acompanharam. Nessa caminhada, por ser licenciada em Letras desde 1971 e professora de Língua Portuguesa por mais de 20 anos, tivemos também a oportunidade de perceber o quanto a Literatura, em especial a poesia, tem-se afastado das salas de aula. Essa realidade levou-nos também a questionar a formação dos novos professores que se licenciam em Letras e que, aparentemente, não dão a ênfase necessária ao conhecimento literário.

Percebemos ainda como é isolada a prática pedagógica nas diferentes disciplinas e, consequentemente, como é fragmentado o ensino nas nossas escolas.

Assim, propusemo-nos a compreender e avaliar as potencialidades de uma ação de formação inicial e continuada de professores, através da construção colaborativa de um projeto interdisciplinar de poesia, com a participação de alunos-estagiários de Letras de duas universidades privadas paulistas e de professores de diferentes disciplinas de uma escola pública.

Nesta investigação, nosso principal objetivo foi compreender como (e se) é possível, através de um projeto de poesia, construído de forma interdisciplinar e colaborativa, contribuir para uma mudança nas concepções sobre prática pedagógica que levem professores e futuros professores a torná-la reflexiva, criativa, transformadora e emancipadora (Alarcão, 1996; 2000; Freire, 1996; Pimenta, 2011).

Através do desenvolvimento do projeto proposto, tivemos como objetivos específicos:

Objetivos específicos do projeto de investigação:
1. Analisar as contribuições de um projeto colaborativo e interdisciplinar de poesia para o desenvolvimento profissional de professores;
2. Coconstruir e desenvolver um projeto de poesia para alunos do EF e EM, de forma interdisciplinar e colaborativa com professores e futuros professores;
3. Avaliar a viabilidade de articular a formação inicial e a contínua através de um projeto de poesia.

Quadro 12. Objetivos da investigação

Dessa forma, optamos por desenvolver uma investigação-ação colaborativa (Amado, 2013, Coutinho, 2011, Vieira; Moreira, 2011), iniciando-a com um estudo exploratório em 2011 e realizando dois ciclos de IA, durante períodos distintos dos anos letivos de 2012 e 2013, constituídos por oficinas de formação e pela construção e o desenvolvimento coletivo de um projeto de poesia, implementado em classes do EF e EM, de uma escola pública do Estado de São Paulo.

Com essa proposta, que consta do projeto de investigação apresentado nas provas públicas do doutoramento em Didática e Formação, da Universidade de Aveiro, a 18 de outubro de 2011, e após sua aprovação, partimos para o terreno em busca de respostas às questões de investigação que nortearam essa caminhada:

Questões de investigação:

1. Que impactos à prática docente pode causar o desenvolvimento de um projeto de poesia construído colaborativamente, visando à integração curricular?
 - 1.1 Como o trabalho colaborativo pode contribuir para a integração curricular?
 - 1.2 Que contribuições à integração curricular pode trazer o ensino da poesia?
2. Qual a importância da inserção de propostas de integração curricular nos programas de formação (inicial e continuada) de professores da EB?
3. De que forma o processo de integração curricular pode contribuir para aprendizagens profissionais mais significativas que levem à melhoria dos processos de formação de professores e à mudança da prática pedagógica na EB?
 - 3.1 Como viabilizar a transposição do currículo oficial para o currículo real garantindo-se a integração curricular na EB?

Quadro 13. Questões de investigação

Iniciamos esse trabalho com um estudo exploratório, visando a conhecer melhor o terreno e as expectativas dos sujeitos-participantes da investigação (Thiollent, 2005), através de um contato com o ambiente natural e seus atores. Os participantes desse estudo, dois professores de diferentes disciplinas (Português e História), uma coordenadora pedagógica e um aluno estagiário do curso de Letras, constituíram-se em uma *amostra intencional* (Pardal & Lopes, 2011; Thiollent, 2005), não-probabilística, que contribuiu para a elaboração das propostas de intervenção (projeto de IA) que fomos desenvolvendo a seguir.

1. Estudo exploratório

O estudo exploratório que deu início ao trabalho de campo, nesta investigação teve, então, como objetivo, conhecer as concepções que os participantes possuíam sobre diversos aspectos relacionados à prática pedagógica (que a partir de agora passaremos a chamar PP), ao currículo, à formação inicial e continuada de professores, ao trabalho colaborativo (que chamaremos TC), à interdisciplinaridade e ao ensino/aprendizagem da poesia, tendo em vista que os atuais estudos de reflexão sobre as PPs remetem-nos para a análise de tais concepções que influenciam os docentes no desenvolvimento de sua atividade profissional, pois acreditamos, tal como afirma Sá-Chaves (2002, p. 91), “as práticas decorrem das concepções que os profissionais detêm acerca do exercício profissional e que pressupõem critérios de valor e a conjunção de dimensões múltiplas, que determinam a natureza das atitudes e das competências que informam a intervenção personalizada”.

A opção por incluir um estagiário de licenciatura, neste estudo, deveu-se ao fato de termos observado o trabalho que se realiza na Universidade de Aveiro, no programa Prática Pedagógica Supervisionada, dos cursos de mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo, que vem contribuindo na formação de futuros professores. Consideramos, também, que os programas de formação de professores devem ser otimizados, uma vez que é possível e desejável que as escolas de EB se abram e acolham esses futuros professores, os quais, ao mesmo tempo em que estarão avançando no seu desenvolvimento profissional, poderão, nessa partilha, contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente.

Os dados desejados foram levantados através da realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes, pois, segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 69), “A entrevista exploratória visa economizar perdas inúteis de energia e de tempo na leitura, na construção de hipóteses e na observação. Trata-se, de certa forma, de uma primeira ‘volta à pista’, antes de pôr em jogo meios mais importantes”. De acordo com estes autores, tais entrevistas “têm [...] como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras”.

Para que nos orientássemos na realização de entrevistas semiestruturadas, elaboramos um guia (anexo 1) com temas e objetivos pré-estabelecidos.

Temas	Objetivos
1.Prática pedagógica (PP)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o conceito que os sujeitos têm sobre PP
2.Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o conceito que os entrevistados têm sobre currículo; • Saber o que pensam os sujeitos sobre formas de gestão curricular.
3.Formação de inicial e continuada de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o que professores pensam e esperam da formação inicial; • Perceber o que alunos estagiários pensam e esperam da formação continuada.
4.Trabalho colaborativo (TC)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o que pensam os participantes sobre TC.
5.Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a concepção de professores, coordenador e estagiários a respeito da interdisciplinaridade; • Avaliar a disponibilidade dos participantes para a colaboração na construção e implementação de um projeto interdisciplinar.
6.Poesia	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as concepções dos participantes sobre poesia; • Compreender o que pensam os entrevistados sobre o ensino de poesia no Ciclo II do EF.

Quadro 14. Temas e objetivos das entrevistas.

1.1 Caracterização dos entrevistados

As entrevistas semiestruturadas foram, então, aplicadas a quatro sujeitos, o que nos permitiu embasar nossa proposta para o projeto de investigação que previa uma ação de formação com recurso à interdisciplinaridade e à colaboração. Conforme Quivy e Campenhoudt (2008, p. 161), “A exigência de representatividade é menos frequente do que por vezes se julga [pois] não deve confundir-se cientificidade com representatividade”. Precisávamos ao menos de um professor de Português e um professor de outra disciplina (neste caso um professor de História), além do coordenador pedagógico (um dos responsáveis pelo desenvolvimento curricular) e de um estagiário da licenciatura de Letras. Entendemos, assim, que as amostras foram suficientes para conhecermos suas opiniões sobre nossa proposta, o que contribuiu para a elaboração do nosso plano de trabalho.

Estas entrevistas ocorreram durante o mês de agosto de 2011: com os docentes, separadamente, em uma das salas de aula da escola escolhida, e com o aluno-estagiário, em uma das salas da universidade que frequenta. Os participantes foram identificados com nomes fictícios: *Maria* e *Carlos*, para os professores; *Helena*, para a coordenadora; e *Rubens* para o aluno-estagiário de Letras:

Cargo/ Função	Gênero	Idade	Formação disciplina	Anos serviço	Ano/ Sem. em curso	Classes em que leciona	Rede pública ou privada	Nº de escolas em que leciona
Professora Maria	F	40-49	Português	18		9º ano e EM	Pública	1
Professor Carlos	M	>50	História	29		Ciclo II (EF) e EM	Pública	1
Coordenad. Helena	F	30-39	Pedagogia/ História	3			Pública	1
Aluno/ Estagiário Rubens	M	30-39	Letras		5º sem			

Quadro 15. Caracterização dos participantes do estudo

Após o término das entrevistas, procedemos à sua transcrição (anexo 1.1). Para o tratamento dos dados recorremos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

Através de um estudo mais detalhado do texto, foi possível desenhar uma primeira versão da matriz para análise do conteúdo, com a codificação dos dados. Selecionamos a seguir frases retiradas das entrevistas como “unidades de análise”, que se constituíram em um elemento fundamental para a fase de categorização, uma vez que estas consistem na “partição de informação/aspectos captados por leituras mais detalhadas da comunicação” (Pardal & Lopes, 2011).

Concluído o preenchimento da matriz, iniciamos o processo de descrição e análise dos resultados, a partir de temas previamente definidos e das categorias e subcategorias emergentes, passando, por fim, à elaboração da síntese do estudo. Desse processo, chegamos a resultados preliminares que nos orientaram na elaboração da proposta de formação que desenvolvemos posteriormente no campo.

1.2 Descrição e análise das categorias

Esta fase inicial constituiu-se na apresentação dos dados recolhidos na forma de categorias e subcategorias que emergiram nas frases destacadas de transcrições das entrevistas realizadas.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Prática pedagógica (PP)	1.1 Conceito de PP	Perfil de professor Perfil de aluno Visão da profissão
	1.2 Desenvolvimento de PP	Entraves ao exercício da PP
2. Formação de professores	2.1. Formação continuada	Conceito Relação formação/melhoria da prática pedagógica Expectativas Avaliação de formações anteriores Propostas de formatos dos cursos Entraves ao desenvolvimento de projetos
	2.2 Formação Inicial	Conceito de estágio Objetivos do estágio Relação teoria/prática Atual modelo Modelo ideal de estágio
	2.3 Integração docente	Contribuições para integração de professores/estagiários
3. Currículo	3.1 Conceito de currículo	Proposta curricular
	3.2 Desenvolvimento curricular	
	3.3 Gestão de currículo	
4. Trabalho colaborativo (TC)	4.1 Conceito de TC	
	4.2 Contribuição do TC à PP	
5. Interdisciplinaridade	5.1 Conceito de interdisciplinaridade	Potencialidades
	5.2 Projeto interdisciplinar	Operacionalização
6. Poesia	6.1 Conceito de poesia	Poetas citados
	6.2 Abordagem da poesia na escola	Importância para o processo ensino/aprendizagem Projeto de poesia

Quadro 16. Categorias, subcategorias e indicadores – estudo exploratório

Categoria 1. Prática Pedagógica

Ao analisarmos a primeira categoria, *Prática pedagógica*, identificamos duas subcategorias: i) conceito de PP, e ii) desenvolvimento da PP.

1.1 Conceito de PP:

Nas entrevistas realizadas, destacamos alguns conceitos de PP que emergiram nas respostas de alguns participantes:

“[...] trabalhar **como professor**.” (Maria)

“[...] trabalhar **essa proposta (curricular)** e a **prática de sala de aula**.” (Helena)

“[...] trabalhar com **questionamento que leve à transformação**.” (Carlos)

Percebemos que a PP, para Carlos, tem um objetivo social mais amplo.

Encontramos, na fala de *Maria*, uma pequena descrição do que deve ser o perfil do professor. Para esta entrevistada, o professor precisa ter:

“[...] **dedicação** [...] tem que ter **domínio** [...] [fazer] uma **boa avaliação** [...] **planejar** atividades...” (Maria)

Constatamos também aqui, nas palavras de *Maria*, como é forte o predomínio da dimensão técnica da profissão de professor, pois estão aqui apontadas características próprias do profissional que deve “dominar” os instrumentos de seu ofício (Alves, 2011; Sá-Chaves, 2002; Tardif & Lessard, 2005). Embora esteja aí também incluída a necessidade de avaliação e do planejamento das atividades (de sala de aula), a professora não se reporta aos objetivos desse planejamento ou mesmo da avaliação.

Com referência ao aluno, percebemos maior sensibilidade em *Maria* e *Carlos* a respeito de suas características. Para *Maria*, são crianças e jovens

“[...] [com] características **diferentes**, necessidades diferentes...” (Maria)

Segundo *Carlos*, esses alunos são

“[...] jovens da **classe média** e **classe operária**...” (Carlos)

De acordo com os dois professores, o perfil de alunos com os quais atuam apresentam características diferentes, trata-se, portanto, de um grupo heterogêneo com diferentes ritmos de aprendizagem, com “necessidades diferentes”, inclusive porque há

alunos oriundos de camadas menos favorecidas da população que convivem com outros “jovens da classe média”, com uma condição socioeconômica um pouco melhor. Assim, pelas falas dos sujeitos participantes desta entrevista, pode-se inferir que, para alunos com tais características, não se adequam propostas curriculares padronizadas (Alonso, 1998; Gimeno, 1993; Roldão, 1999; Sá-Chaves, 2002).

Foi interessante notar como os entrevistados encaram os desafios da profissão. Percebe-se, por parte dos participantes, um conceito positivo da profissão, com ênfase na convivência constante [“todos os dias”] com a diversidade cultural, fator de enriquecimento profissional, de acordo com os três entrevistados. Essa característica vem reforçar a crença na potencialidade de um trabalho mais colaborativo que permite enriquecer ainda mais a PP (Andrade & Pinho, 2010; Lima, 2002).

“[...] esse número de **personalidades que nós lidamos todos os dias**, é gratificante...” (Maria)

“[...] existe gente de **várias correntes de pensamento** [...] a **diversidade** é até legal...” (Carlos)

“[...] a gente depara com colegas de trabalho [...] cada um tem uma **visão diferenciada** [...] isso contribui muito [...] **faz com que a gente também repense a prática** enquanto coordenadora.” (Helena)

1.1 Desenvolvimento da PP

Ao abordar a forma de abordagens no desenvolvimento da PP, percebemos, nas manifestações dos entrevistados, a aproximação entre as opiniões de *Helena* e *Maria* que afirmam que a atuação dos professores deve levar em conta a bagagem cultural do aluno e suas necessidades, enquanto *Carlos* explicita uma preocupação ideológica com a formação de seus alunos. Mais uma vez pode-se observar a visão mais crítica e socializante de *Carlos* neste aspecto, aproximando-se dos estudos de Beane (2003). De acordo com os participantes,

“[...] **conforme a necessidade**... dos meus alunos, da comunidade.” (Maria)

“[...] voltada pra... **formar cidadão**.” (Carlos)

“[...] planejar a aula **de acordo com o conhecimento prévio de cada aluno**, de cada sala...” (Helena)

Para os professores e a coordenadora pedagógica, há, entretanto, algumas limitações que trazem prejuízos à PP. Ressentem-se da falta de maior investimento na formação, que poderia minimizar a falta de recursos também apontada, bem como

proporcionar aos professores capacitação para a otimização dos recursos existentes, inclusive os tecnológicos e facilitar a gestão do currículo, “meio problemática entre alguns professores”.

“[...] falta para o professor [...] um **investimento maior em capacitação**.” (Maria)

“[...] **falta de material** [...] nunca dependi muito de recurso [...] hoje com essas **novas tecnologias** a gente consegue aproveitar o que a escola tem.” (Carlos)

“[...] a questão do **currículo ainda é uma questão meio problemática** entre alguns professores...” (Helena)

Categoria 2. Formação de professores

Destacamos três subcategorias emergentes da categoria *Formação de professores*:

i) formação continuada; ii) formação inicial/estágio; e iii) integração docente.

2.1 Formação continuada

Quanto à formação continuada de professores, encontramos nas palavras dos entrevistados alguns conceitos que confirmam sua relevância. Percebemos que, em suas concepções, tanto os professores quanto a coordenadora pedagógica valorizam a formação permanente, atualizando-se constantemente, como prevê o artigo 67, da LDB, Lei 9394/96, e os RFPs (2002). Esses participantes consideram a formação continuada importante para que possam, inclusive, se capacitar ao uso das novas tecnologias.

“[...] o professor **não pode parar de pesquisar** [...] não pode parar de estudar [...] **junto com a tecnologia**.” (Maria)

“[...] estar em **constante formação** e isso tem que acontecer com todos os professores em todas as áreas.” (Carlos)

“[...] dar **continuidade numa pós-graduação**...” (Helena)

Estão presentes, também nesta subcategoria, os motivos que levam os entrevistados a defender a necessidade de uma formação permanente. É possível inferir dessas falas que a formação continuada, de acordo com estes sujeitos, contribui para proporcionar aos docentes o crescimento profissional necessário ao aperfeiçoamento de sua atuação em sala de aula, favorecendo, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizagem. *Carlos*, ao afirmar que os professores devem manter-se em constante formação, reforça a ideia de que se trata de uma exigência da profissão. Encontramos aí, implicitamente, a ideia de que somente o

professor atualizado e com “uma visão cultural, política, econômica” mais abrangente, pode contribuir para uma mudança de pensamento e para a aprendizagem de seus alunos, uma formação que considere as dimensões cultural, pessoal, técnica (Candau, 1999) e política, de acordo com Severino (1998).

“[...] dá aquela **abertura**, uma **visão cultural, política, econômica**, tudo você passa a pensar diferente, você também acaba contribuindo com o meio.” (Helena)

Segundo os entrevistados, sua participação em ações de formação tem sido pequena, considerando o tempo de serviço de cada um. Essas informações reforçam a ideia de que, aos professores, pouca coisa tem sido oferecida em termos de formação continuada, e sempre como atividades pontuais. Ao mesmo tempo, nem todos partem em busca de aperfeiçoamento profissional por sua iniciativa própria:

“[participei de] **algumas** assim **oferecidas pela diretoria de ensino**.” (Maria)

Carlos, por exemplo, apresenta-nos uma visão ampliada de formação, pois considera que também faz parte dessa formação a participação em atividades artísticas e culturais. Demonstra ainda seu interesse em ampliar seus horizontes de professor de História ao realizar um curso sobre meio ambiente, o que para muitos ainda se restringe às áreas de Ciências e Biologia, ou, em último caso, a Geografia.

“[fiz] **curso de atualização sobre meio ambiente** [...] [participo de] **palestras, shows...**” (Carlos)

Helena, como podemos observar, participou de cursos e atividades de formação continuada por iniciativa própria, apontando apenas um oferecido pelo poder público.

“[...] **inicie uma pós** [...] **fui fazer Pedagogia** [...] na época também aquele **PROFA**⁵⁵.” (Helena)

Os participantes apontam as contribuições que sua participação nas ações de formação trouxeram (ou não) para seu desenvolvimento profissional. De acordo com *Maria*, as ações de formação continuada promovidas pela SE não lhe trouxeram muita contribuição. Essa afirmação vem ao encontro do que afirmam diversos teóricos sobre a ineficácia das

⁵⁵ PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, foi iniciativa do Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, desde 2001, para professores das redes municipais. O governo do Estado de São Paulo comprou o Programa e o editou como **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida**, com início em 2003, para professores da rede estadual.

ações de formação oferecidas de forma não criteriosa, entre eles Charlier (2001), Garrido (2001), Hernandez (1998), Marques (2003).

“[as ações de formação oferecidas pela SEE-SP] **não enriqueceram** muito o meu currículo [...] **dava para ser melhor...**” (Maria)

No entanto, *Carlos* afirma que o curso de atualização realizado motivou-o no seu trabalho, bem como as palestras a que assistiu, o que comprova a importância da formação que é oferecida de acordo com os interesses e necessidades dos docentes.

“[...] **deu uma motivação...**” (Carlos)

Quanto a *Helena*, além dos cursos que fez por sua iniciativa, valoriza também a formação recebida (PROFA) quando era professora do Ciclo I, reafirmando a importância de uma formação adequada às expectativas dos professores, pois, segundo Fusari (2011), não há programa de formação que consiga aperfeiçoar professor que não queira crescer.

“[...] **ajudou muito**, quando professora primária...” (Helena)

De acordo com o grupo de entrevistados, são várias as limitações para que os professores possam dedicar-se à formação continuada, mesmo quando esta lhes é oferecida pelo poder público. Para *Carlos*, não há interesse, por parte da instituição, de que os professores participem das ações de formação, pois isso

“[implica] **tirar o professor da sala de aula.**” (Carlos)

Por outro lado, segundo o mesmo professor, essa pouca oferta não promove a integração de professores de todas as áreas.

“[...] **encontros que reúnam professores de outras áreas não têm ocorrido.**” (Carlos)

Para os entrevistados, há expectativas em relação à potencialidade de uma formação permanente que vá ao encontro de suas necessidades, que esteja conectada com a realidade que enfrentam no seu dia a dia em sala de aula:

“[...] desenvolver **trabalhos** que... estivessem **mais relacionados com os alunos, com a nossa prática** [...] dificuldades que nós enfrentamos no dia-a-dia.” (Maria)

A coordenadora pedagógica, por sua vez, propõe um modelo de formação automotivadora, que promova a conscientização, especialmente para que o professor não a entenda como uma imposição; que ensine os professores novamente, numa abordagem muito próxima à de Souza (2006), que afirma tratar-se de um modelo de formação baseado no

argumento da incompetência docente e que surge como “elemento estratégico para forjar a *competência do professor*⁵⁶”, como uma forma de complementar a formação inicial. Na fala desta coordenadora pedagógica, é possível perceber que existe ainda uma visão baseada na racionalidade técnica que permeia os projetos de formação oferecidos até então.

“[a formação deve] **levantar a autoestima** [dos professores] [...] primeiro fazer aquele trabalho de **conscientização** [...] [fazê-lo] ver os novos rumos da educação [...] **Não pode ser imposto** [...] mostrar **alguns exemplos** que deram certo [...] **ensinar os caminhos** [...] dar continuidade ao curso de formação que o professor tem [...] **é como se fosse ensiná-lo novamente** [...] a ter um gosto, um prazer, pela sua disciplina [...] **saber lidar com o novo...**” (Helena)

Carlos faz uma cobrança à contribuição das universidades públicas que teriam condições de contribuir para a formação continuada de professores, aproximando-os mais da teoria produzida por essas instituições.

“[...] **aproveitar muito mais essa rede pública** [universitária] que o governo tem em São Paulo na questão de **formação e atualização dos professores.**” (Carlos)

2.2 Formação inicial/estágio

Na entrevista realizada com o aluno estagiário de Letras, percebemos que, segundo este sujeito, o estágio tem como objetivo a aproximação da teoria com a prática, mas de acordo com o modelo que Wallace (1991, *apud* Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) classifica como modelo da *mestria* (*craft model*), em que há um professor que serve de modelo a ser seguido. Esta formação *modelar*, segundo Alarcão e Tavares (2003) mantém um conceito arraigado de estágio supervisionado baseado na racionalidade técnica, que, de acordo com estes mesmos autores, vem “treinando” os futuros professores nos cursos de licenciatura e, durante o estágio, consideram a prática de professores mais experientes como exemplos para sua própria prática (o que pode vir a ser muito positivo ou não) (Pimenta & Lima, 2011). Falta, nesta concepção de estágio, como vimos, uma preocupação com a dimensão reflexiva da prática docente, como defendem Alarcão (1996); Sá-Chaves (2002); Schon (1983); Tardif e Lessard (2005), entre outros. Além disso, não parece haver consciência de que teoria e prática devem caminhar lado a lado.

“[o estágio é] uma parte importante do curso [...] onde efetivamente você vai ter um **contato com a escola** [...] onde você **‘sai’ do teórico pra ter um contato maior**

56 Grifos da autora.

com a prática [...] aquele que é mais antigo, tem alguém que **treina você** [...] você aprendeu algumas teorias, vai lá na prática vem um profissional mais antigo e mostra **“olha, isso aqui você faz desse jeito. [...] é um caminho interessante pra você trabalhar [...] essa forma que você está fazendo [...] se você agir dessa outra aqui você pode obter um resultado melhor...”** (Rubens)

Embora haja nas palavras do estagiário entrevistado objetivos importantes para a realização do estágio, tais como: “conhecer a realidade do professor”, “ter uma experiência de observação da realidade”, fazer um “levantamento dos dados”, e “aplicar projetos simples”, outros objetivos não foram mencionados, provavelmente por não fazerem parte da proposta de estágio de sua universidade, tais como: perceber a atuação e as estratégias didáticas do professor; observar as diferenças de ritmos de aprendizagem e o desempenho dos alunos; atuar, em parceria com o professor titular, em sala de aula; refletir sobre as observações e intervenções feitas; registrar todo esse conhecimento novo construído etc. (Marques, 2003; Pimenta & Lima, 2011).

Através da entrevista com *Rubens*, percebemos que o estágio supervisionado, em sua universidade, consiste apenas na elaboração de um trabalho apresentado à professora do curso e à escola que o acolhe a qual é responsável por assinar sua folha de presença.

“[O aluno estagiário] monta o trabalho [...] apresenta pra professora [...] apresenta na escola [...] eles assinam o papel [...] é um incentivo pra você elaborar propostas aplicáveis dentro da escola pública.” (Rubens)

Como se pode observar, as atividades desenvolvidas pelos estagiários servem apenas para o cumprimento de ações previstas nas normas de estágio da universidade. A esse respeito, encontramos referência nos estudos de Gatti e Barreto (2009); Pimenta e Lima (2011); Marques (2003), entre outros.

Perguntado sobre qual seria o modelo ideal de estágio, *Rubens* afirmou que seria aquele que lhe permitisse maior proximidade da realidade escolar e dos demais professores. Esse tipo de estágio favoreceria a prática profissional futura, permitindo que os futuros professores, ao assumirem suas turmas de alunos, pudessem sentir-se mais bem preparados e exercessem sua PP com melhor qualidade (Garcia, 2005; Perrenoud, 2002).

2.3 Integração docente

Quando os entrevistados foram questionados sobre a viabilidade de uma parceria professores/estagiários, todos afirmaram acreditar que essa parceria é viável e pode trazer contribuições à PP, como já defendem Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002), entre outros.

Maria entende essa parceria como um encontro de mão dupla, pois vê nela uma contribuição mútua, afirmando que poderia

“[...] mostrar minha experiência pra eles [...] acho que os estagiários iam contribuir ‘muuuuito’, porque eles também trazem novidades pra gente.” (Maria)

Helena deixa transparecer que apenas os estagiários de Letras teriam uma contribuição importante a dar. Não menciona se esses futuros professores seriam também beneficiados nessa parceria,

“[...] o curso de Letras dá muita abertura pra gente realmente aprender a ser um leitor, ler realmente uma obra, compreender, a partir daí isso passar para cada disciplina...” (Helena)

Para *Rubens*, entretanto, o importante nesse encontro com os professores da escola seria:

“[a] troca de experiência [...] esse intercâmbio...” (Rubens)

Categoria 3. Currículo

Da categoria *Currículo*, como vimos, emergiram três categorias: i) conceito de currículo; ii) desenvolvimento curricular; e iii) gestão do currículo

3.1 Conceito de currículo

Nas entrevistas realizadas, os participantes puderam expressar o conceito que têm a respeito do currículo escolar, na EB. Percebe-se que há formas distintas de encarar o currículo: para três dos entrevistados, o currículo é visto como uma base, um caminho a seguir, um modelo, um padrão, apenas para *Carlos* o currículo deve ter como objetivo a transformação social, que este professor considera o conteúdo básico apontado por *Rubens*, como necessário à qualificação profissional e que faz parte dos conhecimentos que se precisa ter. Ficou, entretanto, implícito, na fala de *Helena*, que esse instrumento, o currículo, é algo

produzido no exterior, que já vem determinado e não se vislumbra a possibilidade de intervenção ou modificação. Desta forma, embora o currículo devesse contribuir para a transformação social, como defende *Carlos*, este objetivo parece encontra-se ainda distante da competência docente.

“[...] **não funciona como regras**, mas **como base** pra desenvolver um trabalho.” (Maria)

“[...] **tem que ser voltado** totalmente **pra transformação social**.” (Carlos)

“O currículo é **um caminho** [...] abrangendo cada área e sua particularidade [...] ele é **um modelo padrão**.” (Helena)

“[...] o conteúdo básico pra você sair um profissional qualificado com algumas habilidades que você precisa desenvolver, **conhecimentos que você precisa ter**.” (Rubens)

3.2 Desenvolvimento curricular

A partir das manifestações dos entrevistados sobre a maneira como se desenvolve o currículo nas escolas, percebemos que os sujeitos que trabalham mais diretamente com a proposta curricular aceitam-na, embora nem todos concordem muito com a forma como ela é apresentada, como nos informa *Carlos* que afirma trabalhar com ela à sua maneira, isto é, exerce a flexibilidade que ela lhe permite:

“Eu **faço algumas críticas em relação a esse caderno do aluno que o governo do estado manda bimestralmente** pra gente [...] deixa muito a desejar [...] **eu me sinto bem à vontade para fazer o que eu sei em cima dele**.” (Carlos)

Percebe-se nas palavras de *Maria* a contradição presente na proposta curricular que, segundo esta entrevistada, parece adequada teoricamente, mas difícil de colocar em prática no dia a dia escolar:

“Eu **gosto da proposta curricular** [...] **em alguns aspectos ela realmente não funciona**.” (Maria)

Helena admite que a proposta curricular a que os professores se referem foi imposta, mas, segundo sua opinião, trata-se de um documento orientador que o professor pode flexibilizar de acordo com suas necessidades em sala de aula.

“[...] é uma **proposta rica** [...] ele **foi imposto (o currículo)** [...] É **um modelo** [...] acho que são **parâmetros** [...] **cada professor tem que buscar os caminhos** para enriquecê-la.” (Helena)

Segundo *Rubens*, a proposta é pouco conhecida em seu meio acadêmico, mas acredita que seu conteúdo é assimilado sem muita criticidade (Alonso, 1998; Pacheco, 1996; 2009; Roldão, 2003, entre outros).

“[...] **conheço pouco** [...] não acredito que tenha sido exposto da melhor forma [...] **você vai aceitando** o conteúdo assim meio que **passivamente**.” (Rubens)

3.3 Gestão do currículo

Na tentativa de conhecer o que pensam os professores sobre a forma de gerir o currículo escolar, percebemos, na fala de todos os sujeitos entrevistados que o gerenciamento curricular deve ser de responsabilidade coletiva (conforme Roldão, 1999; Nóvoa, 2007), seja da equipe da escola, seja de toda comunidade escolar, de forma mais democrática:

“[...] **deve ser gerido com todos os professores, com toda uma equipe**.” (Maria)

“[...] acho que além do professor **tem que participar entidades não governamentais, a comunidade** tem que participar de maneira geral.” (Carlos)

“[...] eu acho que **tanto o professor como o gestor**, eu acho que **nada deve ser imposto...**” (Helena)

“[...] dentro de uma escola, é **um trabalho de coordenação, é um trabalho dos professores, do próprio estudante** [...] **é um trabalho conjunto**.” (Rubens)

Categoria 4. Trabalho colaborativo (TC)

Foram duas as subcategorias emergentes do *Trabalho colaborativo*: i) conceito de TC; ii) Contribuições do TC à PP.

4.1 Conceito de TC

Ao buscar compreender o que pensam os entrevistados sobre TC em educação, encontramos, nas falas dos entrevistados, conceitos convergentes, uma vez que todos consideram que o trabalho coletivo, “trabalho conjunto” ou “comum”, em “equipe”, tem como atribuição colaborar com o trabalho pedagógico, tendo em conta as dificuldades dos profissionais. *Helena*, entretanto, deixa transparecer uma concepção ainda baseada na racionalidade técnica pois entende a ideia de colaboração apenas relacionada ao desempenho das disciplinas escolares sem se ater no que é fundamental: o crescimento profissional

docente. Não percebemos nestas falas uma ênfase maior no envolvimento de todos os segmentos da escola no processo de colaboração.

“[...] um **trabalho conjunto** [...] colaborar com as dificuldades de um profissional.” (Maria)

“[...] trabalhar **em equipe**.” (Carlos)

“[...] trabalho **comum, uma disciplina colaborando com a outra** nos caminhos, nos recursos...” (Helena)

4.2 Contribuição do TC à PP

Para os entrevistados, o TC contribui com a PP de diferentes maneiras. Na concepção de *Maria*, o TC possibilita a aproximação da escola com a comunidade, mas, de acordo com suas palavras, apenas com o objetivo de suprir necessidades escolares:

“[...]você pode **trazer a comunidade pra dentro da escola** [...] buscar **suprir as necessidades da escola através de ajuda**, de auxílio...” (Maria)

Carlos considera que o trabalho colaborativo, voltado para o desenvolvimento de projetos coletivos, proporciona o crescimento intelectual de professores e alunos:

“[...] cada projeto [coletivo] que a gente consegue implementar... isso cresce ... **professor aprende tanto professor como os alunos.**” (Carlos)

E para *Helena*, o TC representa

“[...] a **troca de experiências**, as **trocas de conhecimento**.” (Helena)

As duas últimas falas (de *Carlos* e *Helena*) demonstram que há uma conscientização sobre a importância do trabalho colaborativo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, porque, como afirma *Carlos*, através dele há uma aprendizagem tanto para os professores quanto para os alunos (Andrade et al. 2008; Andrade & Pinho, 2010; Nóvoa, 1995).

Categoria 5. Interdisciplinaridade

Com relação à categoria *Interdisciplinaridade*, destacamos duas subcategorias: i) conceito de interdisciplinaridade; e ii) projeto interdisciplinar.

5.1 Conceito de interdisciplinaridade

Para todos os entrevistados, a interdisciplinaridade significa a integração das diferentes áreas, de todos os professores e de todas as disciplinas, que devem realizar um trabalho em torno de um tema. Interessante notar que todos entendem a possibilidade da interdisciplinaridade apenas em projetos temáticos, como também propõem Alarcão, Andrade e Santos (2008). A interdisciplinaridade, então, para os sujeitos consiste em

“[...] **[trabalhar com] um tema...** e **todos os professores** deveriam trabalhar aquele tema...” (Maria)

“[...] **integrar todas as áreas.**” (Carlos)

“**A união de todas as disciplinas do currículo** e **você escolher um tema** importante para **elaborar um projeto.**” (Helena)

Rubens acrescenta ainda a importância dessa integração, uma vez que esta metodologia de trabalho prevê a contribuição de diferentes visões.

“[...] quando **várias áreas se juntam em torno de uma perspectiva** [...] são **visões diferentes.**” (Rubens)

5.2 Projeto interdisciplinar

A respeito do que pensam os entrevistados sobre o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, em suas falas dos participantes deste estudo exploratório, percebemos que o trabalho com projetos interdisciplinares se mostra importante, pois estes podem contribuir para a formação holística dos alunos, uma vez que ampliam seu conhecimento, levando-os a uma compreensão mais ampla do mundo, não de forma fragmentada, a partir de uma única disciplina que limita o conhecimento. Para *Helena* e *Rubens*, esse tipo de projeto interdisciplinar reforça a necessidade do trabalho em equipe:

“[...] **trabalhar** realmente **em equipe a questão do entendimento** [...] de entender, desde lá de onde vem, a questão da economia, da sociedade, do trabalho braçal.” (Helena)

“[...] **amplia o conhecimento do aluno** [...] a formação dele [...] desenvolve [...] capacita o aluno [...] um conhecimento [...] **uma leitura de mundo, não uma leitura específica de cada disciplina.**” (Maria)

“[...] ele é um projeto que já vem mais fortificado, porque você às vezes **dentro de sua disciplina Língua Portuguesa, você se limita à sua visão...**” (Rubens)

Encontramos, nas falas dos entrevistados, propostas para elaboração de projetos interdisciplinares. Dentre as propostas presentes nas entrevistas, destacam-se: i) a necessidade do envolvimento de todas as áreas, de todas as disciplinas (embora, na opinião de *Maria*, não seja indispensável a definição de temas para os projetos); ii) a possibilidade de reorganizar os tempos escolares para que os professores possam desenvolver suas atividades sem interrupções bruscas; iii) a conscientização dos alunos sobre o desenvolvimento e a relevância desse tipo de projeto. Além disso, e presente na fala de dois entrevistados (*Carlos* e *Helena*), mostra-se de muita relevância a necessidade de tempo disponível para as reuniões de discussão de objetivos, planejamento, preparação, elaboração, escolha de estratégias e de avaliação, fases importantes do projeto. *Rubens* também dá como exemplo de atividade interdisciplinar, um desfile presenciado por ele, que envolvia música, dança, teatro, e sugere ainda, que façam parte desses projetos, outras atividades, sempre com o protagonismo dos alunos sob orientação dos professores.

“[...] primeiro ter **um projeto que envolva todas as áreas... todas as disciplinas** [...] **não determinar um tema** [...] quando todos os professores se envolvem a gente faz um trabalho conjunto [...] **fazer citações de determinadas aulas** [...] **oferecer das minhas aulas pra que outro professor utilize** [...] **mostrar pros alunos esse envolvimento entre os professores...**” (*Maria*)

“[o projeto] necessita do **momento pra reunir os profissionais pra discussão, pra planejar, pra preparar, e tem que ter esse tempo.**” (*Carlos*)

“[...] **todos** têm que sentar, **ter um objetivo, ter uma estratégia** [...] uma **avaliação, e chegar-se a uma conclusão.**” (*Helena*)

“[...] eu estava acompanhando mesmo no desfile de 7 de setembro, **alunos de escola, fanfarra na escola, trabalham com música, tem escola que trabalha com dança, tem escola que trabalha com teatro** [...] experiência de alunos de **trabalho com rádio, dentro da escola...** na hora do intervalo tocavam música... **e os próprios alunos gerenciavam isso, os professores só iam dando a direção.**” (*Rubens*)

Categoria 6: Poesia

Da sexta e última categoria, *Poesia*, emergiram duas subcategorias: i) conceito de poesia; e ii) abordagem da poesia na escola.

6.1 Conceito de poesia

Nas entrevistas realizadas, a poesia destacou-se, tendo sido considerada mais do que uma simples expressão da emoção. Apontam sua transcendência; sua potencialidade para

interpretação do mundo que, segundo *Carlos*, revela sua pertinência no desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico. Todos atribuem-lhe muita riqueza também pela promoção do acesso ao mundo da leitura. De forma bastante poética, *Rubens* refere-se à poesia como uma forma importante de expressão do que vai na alma, libertando-a. Houve, portanto, um reconhecimento de que a poesia em toda sua complexidade possui grande potencialidade didática e muita importância no processo de aprendizagem, especialmente, na ampliação do gosto pela leitura.

“[...] a **poesia não é só amor** [...] é muito mais que isso [...] **vai muito além da sua época** [...] **está além do mundo** [...] **através de muita emoção...**” (Maria)

“[...] a **interpretação do mundo** que a gente vive...” (Carlos)

“[...] a poesia é muito rica [...] uma leitura pela poesia, **começa a viajar pelo mundo da leitura, a entrar na história...**” (Helena)

“[...] eles querem se expressar e não sabem como [...] então a poesia é... onde **a alma da pessoa ganha voz** [...] nesse sentido... **a pessoa se liberta...**” (Rubens)

Durante as entrevistas, embora sejam normais alguns bloqueios, foram poucos os poetas citados pelos entrevistados. Apenas um dos poetas citados é português: Fernando Pessoa. Os demais foram poetas do Romantismo no Brasil: Castro Alves e Gonçalves Dias; do Modernismo Brasileiro: Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes e o compositor contemporâneo, Chico Buarque de Holanda.

6.2 Abordagem da poesia na escola

Sobre a importância e contribuições da abordagem da poesia na escola, destacamos das entrevistas algumas opiniões dos participantes a esse respeito.

De acordo com os sujeitos, trabalhar com esse gênero literário é importante não só para os alunos, mas para todos os envolvidos num projeto que visa ao trabalho com o texto poético de forma interdisciplinar. Percebemos nas falas dos entrevistados que a poesia é referenciada em suas diferentes dimensões, entre elas: i) como via de acesso ao conhecimento do mundo (das mais diferentes maneiras, incluindo a potencialidade do texto poético de retratar a história em seus diferentes períodos); ii) na interpretação da realidade social; iii) no crescimento intelectual; iv) na formação pessoal; v) no desenvolvimento do hábito de leitura e de escrita, vi) no desenvolvimento da sensibilidade, dimensões essas já referidas por autores como Jean (1989); Lajolo (2001); Martin (2010), entre outros.

“[...] **abre...** não só pro aluno... pra professores... até possivelmente pra esses estagiários... **uma nova realidade.**” (Maria)

“[...] **crescimento pessoal, entendimento da pessoa [...] formação [...] admirar a natureza, admirar a vida, admirar o que está em volta da gente [...] acho importante também a interpretação da sociedade** em que a gente vive...” (Carlos)

“[...] leva à **interpretação [...] leva o aluno a ter gosto de uma leitura pela poesia, começa a viajar pelo mundo da leitura [...] entrar na história [...] aprofundar várias técnicas...**” (Helena)

“[...] à medida que descobrirem que eles podem fazer isso [entrar em contato com a poesia], escrevendo [...] lendo [...], acho que vai melhorar **a sensibilidade** deles, vai melhorar...” (Rubens)

Quanto à elaboração de um projeto de poesia, segundo os entrevistados esse trabalho deve ter início com estudo de poemas “mais simples”, para que o aluno não sinta dificuldade e passe a gostar de poesia. *Maria* propõe que sejam apresentados aos alunos poemas diversificados, de diferentes poetas e de diferentes períodos. De acordo com os participantes, deve ser proporcionada aos alunos a oportunidade de perceber todas as possibilidades que a poesia pode oferecer, uma vez que, na poesia, “na língua portuguesa... tem história, ciência...geografia...”. Para *Helena*, a primeira iniciativa deve ser a pesquisa de autores indicados pelos professores e *Rubens* propõe o conhecimento e a produção de obras poéticas, em atividades dentro e fora de sala de aula, inclusive ao ar livre. *Carlos* apresentou uma proposta em três fases bem delineadas: i) pesquisa e leitura de poetas; ii) produção de textos poéticos com os alunos; e iii) divulgação dos poemas elaborados.

“[...] **começar com poesias mais simples...** pra que não assuste o aluno [...] primeiro **a apresentação de poesia diversificada de diferentes épocas** para os alunos [...] **fazer com que ele adquira conhecimento sobre a poesia [...] sobre seus autores** também [...] **que o aluno sinta que dentro da poesia que ele está lendo, na língua portuguesa, ali tem história, ciência, ali tem geografia, não só leitura e interpretação [...] trabalhar muito a produção** também.” (Maria)

“[...] primeiro momento [...] **leitura e pesquisa de poetas**, num segundo momento **produção de poemas...** num terceiro momento [...] **divulgar esses poemas...**” (Carlos)

“[...] **indicar os autores [...] trabalhar a visão de cada aluno em relação a cada autor**, levar no tempo, na História... presente, passado, futuro... **envolvendo História, Geografia, a civilização, a natureza, Português, a linguagem do tempo, e a Matemática o cálculo**, todas essas disciplinas num grande projeto, levando o aluno a entender o tempo pra poder desenvolver a poesia [...] **além de envolver todas as disciplinas, trabalha-se todo o tempo a memória.**” (Helena)

“[...] é difícil imaginar [...] **executado dentro de sala de aula [...] projetos ao ar livre**, talvez, uma aula ao ar livre, com **os alunos produzindo [...] conhecendo**

obras poéticas [...] nossa [...] dá pra pensar tanta coisa, que fica difícil até...
(Rubens)

Constatamos, neste estudo exploratório, que há, entre os sujeitos entrevistados convergências e divergências em relação aos temas discutidos e às questões formuladas. Em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica, encontramos presentes, em suas falas, aspectos que remetem a algumas dimensões do conhecimento profissional: dimensão de conhecimento de conteúdo (*Maria*), dimensão de conhecimento curricular (*Helena* e *Carlos*) e a dimensão política (*Carlos*). Percebemos também que há, entre os professores entrevistados, uma insatisfação com a falta de investimentos em formação continuada de que se acham privados, pois entendem, estes sujeitos, que os programas de formação são necessários ao seu desenvolvimento profissional. Consideram que há alguns entraves que os impedem de ter acesso a esse direito, que é a formação permanente, entre eles estão a resistência das direções das escolas em liberar os professores para participarem de reuniões de capacitação, a pouca oferta, por parte do poder público, de ações de formação e a quase total inexistência de encontros coletivos e interdisciplinares.

Os sujeitos apontam também, nas entrevistas, algumas diretrizes para as propostas de formação continuada docente, entre elas: i) que as ações formativas atendam às expectativas dos docentes; ii) que estejam mais próximas da prática de sala de aula; iii) que se desenvolvam de forma mais integrada; e iv) que haja recursos suficientes para que a formação possa realizar-se na própria escola, como também entendem Candau (1999) e Fusari (2011). Isso nos apontou uma demanda para formação.

Com relação à formação inicial, de acordo com o aluno-estagiário entrevistado, no estágio obrigatório das licenciaturas, há apenas o cumprimento de exigências da legislação, pois no modelo em que se baseia, basta ao aluno apresentar um trabalho ao (à) supervisor(a) do seu curso e à escola que o acolhe para ter sua frequência atestada, como questionam Pimenta e Lima (2011). Apesar de o futuro professor apontar como objetivos dessa fase acadêmica: “conhecer a realidade do professor, ter uma experiência de observação da realidade, fazer levantamento dos dados”, como menciona *Rubens*, a proposta de trabalho que seu curso lhe apresenta, como asseguram Pimenta e Lima (2011), não garante que esses objetivos sejam atingidos.

Com relação às propostas curriculares na EB, alguns entrevistados consideram-nas um “caminho” pré-definido, outros acreditam que se tratam de propostas flexíveis, pois estas servem apenas de base para o desenvolvimento do trabalho docente. Quanto ao desenvolvimento de projetos pedagógicos, de acordo com o grupo, trata-se de uma estratégia didática que proporciona um “crescimento”, um aprofundamento do conhecimento, e permite ao aluno “uma leitura de mundo, não uma leitura específica de cada disciplina”, como também defendem Alarcão, Andrade e Santos (2008).

De acordo com os participantes das entrevistas, seria viável o desenvolvimento, em sala de aula, de um projeto interdisciplinar de poesia construído colaborativamente pela equipe de professores em parceria com futuros professores. Em primeiro lugar, porque a poesia, de acordo com os sujeitos, em sua multidimensionalidade, tem potencial para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e para a formação holística dos alunos; em segundo lugar, porque potencializa o trabalho coletivo, mais integrado, que, na visão dos sujeitos, significa uma contribuição entre as disciplinas e ainda, como afirma *Rubens*, representa uma oportunidade para troca de conhecimentos, “um intercâmbio”.

Para que um projeto que tenha esses objetivos possa ocorrer, de acordo com os entrevistados, devem ser previstas algumas fases: pesquisa, leitura e interpretação de obras poéticas diversificadas, de autores de diferentes épocas, começando por poemas simples; produção de textos poéticos; divulgação do trabalho.

1.3 Síntese do estudo

A partir deste estudo exploratório, pudemos conhecer as concepções que os participantes das entrevistas têm acerca da PP, e tornou possível afirmar que esses sujeitos reconhecem suas atribuições e demonstram sentir prazer com a profissão, apesar das adversidades. Percebemos, porém, entre eles, alguma indefinição e insegurança em relação à gestão do currículo, como espaço de decisão, em benefício dos alunos, pois encontramos, neste estudo, vestígios da concepção de currículo como “um corpo, mais ou menos homogêneo de matérias disciplinares”, ou seja, “um conjunto articulado de normativos programáticos” (Roldão, 1999, p.47), além de demonstrarem uma dificuldade em assumir a responsabilidade pela escolha do que entendem ser necessário à formação dos alunos.

Na visão destes professores e da coordenadora, a *formação continuada* constitui-se numa necessidade e deve contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos e o consequente desenvolvimento de uma prática mais voltada às necessidades dos alunos, o que implica uma mudança de mentalidade, embora, de acordo com Garrido (2011), as mudanças não se deem por decreto.

Instituições credenciadas, como as universidades públicas paulistas, foram apontadas como um dos recursos que podem tornar possível maior oferta de ações de formação. Essa parceria é reafirmada por Nóvoa (1995), Schön (1995) e Tardif (2000) como imprescindível para a mudança da qualidade da Educação, uma vez que torna possível minimizar o fosso existente entre teoria e prática (Korthagen, 2011).

A *integração* e a *colaboração* entre professores e alunos estagiários apareceu, neste contexto, como condição fundamental para o crescimento profissional de ambos os grupos, pois “a contribuição seria mútua uma vez que haveria troca de experiências”, como também defendem Nóvoa (2007); Roldão (1999), entre outros.

Segundo os participantes, através da colaboração e da solidariedade será possível viabilizar-se a construção de *projetos interdisciplinares*.

Quanto à *poesia* como componente didático, constatamos que todos consideram importante trabalhá-la em suas aulas, pois, na visão dos entrevistados, através do texto poético é possível ter-se uma nova percepção da realidade, uma interpretação da sociedade em que se vive, além de um conhecimento ampliado da história da humanidade (como também afirmam Matos, 1999; Moisés, 2012; Reis, 1995). A partir do contato com diversos autores e suas obras, os alunos podem ser incentivados a desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita, a ampliar seus conhecimentos e a desenvolver sua sensibilidade (Cerrillo & Atienza, 2010).

Dessa forma, após as leituras feitas e o estudo exploratório realizado, definimos o *caminho* a seguir.

2. Início da investigação-ação

Após o levantamento dos resultados do estudo exploratório, tendo em mãos as concepções de professores e estagiários, além de suas sugestões e das necessidades observadas, percebemos a importância de elaborarmos uma proposta que contivesse algumas dimensões importantes: i) que conferisse aos participantes o *status* de sujeitos do processo; ii) que fosse uma proposta integrada e colaborativa, construída e desenvolvida pelos sujeitos; iii) que permitisse uma discussão sobre currículo e desenvolvimento curricular; iv) que previsse a participação de estagiários-futuros professores no processo de elaboração e desenvolvimento do projeto interdisciplinar e colaborativo de poesia, em parceria com os professores da escola; v) que proporcionasse o aprofundamento de estudos teóricos associados à PP.

Assim, e com as diretrizes definidas, propusemo-nos a desenvolver uma IA, em dois ciclos, que incluiu uma ação de formação, de acordo com nosso projeto de investigação, no âmbito do Programa Doutoral em Didática e Formação, aprovado pela Universidade de Aveiro, em outubro de 2011.

2.1 - 1º ciclo de investigação-ação (2012)

Nossa proposta de IA em dois ciclos, foi organizada em quatro fases para cada ciclo: planeamento e replaneamento, desenvolvimento, observação, avaliação (Carr & Kemmis, 1986; Coutinho, 2011; Latorre, 2003), conforme figura a seguir:



Figura 5. Fases da investigação-ação – 2012/2013

O trabalho empírico desenvolveu-se na mesma escola onde ocorreu o estudo exploratório, por entendermos que o conhecimento prévio com o grupo de professores e sua receptividade à proposta do projeto de investigação contribuiriam para a sua realização. No quadro abaixo, apresentamos a caracterização do contexto escolar onde desenvolvemos nosso trabalho de investigação:

2.1.1 Caracterização do contexto escolar⁵⁷

A escola estadual que nos recebeu e contribuiu conosco para o desenvolvimento desta investigação é uma unidade escolar da rede pública de ensino, de uma cidade situada a 80km da cidade de São Paulo, no Brasil. Esta escola pertence a rede estadual de ensino e atende ao EF (Ciclos I e II), EM e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui 510 alunos, nos três períodos de funcionamento (manhã, tarde e noite).

Trata-se de uma unidade escolar mantida pelo Poder Público Estadual e administrada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), respeitadas as normas regimentais básicas estabelecidas.

Fundada em 1979, instalou-se, inicialmente, no mesmo bairro em que hoje se situa, com 5 salas de aula, em dois períodos apenas, atendendo ao EF (de 1ª à 8ª série). Transferida em 1992 para o prédio onde funciona atualmente, possui 10 salas de aula, funcionando com 18 turmas.

Esta unidade escolar tem algumas características que a diferenciam de outras, pois vem atendendo, até o momento, diferentes níveis de ensino: EF (Ciclos I e II), EM e EJA em nível médio.

Por encontrar-se localizada num bairro pequeno, atende a um número reduzido de alunos por série, em média 25 alunos por sala, o que a distingue de muitas outras escolas cuja média de alunos por sala encontra-se entre os 30-35 alunos. Também por oferecer diferentes níveis de ensino, esta unidade recebe alunos oriundos de diversos bairros da zona Sul da cidade, com significativas diferenças socioeconômico-culturais. Os alunos do próprio bairro atingem cerca de 12% apenas do total de matrículas.

Corpo discente

A maioria dos alunos pertence a uma população de baixa renda, principalmente no EF. Por não se encontrar numa localização privilegiada (está inserida num pequeno bairro), muitos de seus alunos foram recebidos por transferência de outras unidades, principalmente por problemas disciplinares. Por isso, mais de 80% dos alunos são de bairros diferentes e muitas vezes distantes dessa escola.

57 Não havendo documentos atualizados que pudessem fornecer alguns dados com precisão, por isso, além do seu Plano Gestor com vigência até 2013, recorreremos às informações prestadas pelo secretário da escola. Reafirmamos que, por questões éticas, omitimos nomes e referências que identificassem a referida unidade escolar, bem como seus profissionais.

O Ciclo II do EF funciona com 4 salas, uma para cada série (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, ou 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente).

Todas as salas do EF funcionam no período da tarde, das 13h às 18h20.

Os alunos encontram-se divididos em 2 salas de Ciclo I, do EF (uma de 3ª série ou 4º ano, e outra de 4ª série ou 5º ano). Não há mais salas de 1ª e 2ª séries, pois houve redução nas matrículas iniciais em 2010 e por isso não foi possível a criação de salas de 1ª série também em 2011, assim, em 2012, a escola já não contava com essas duas séries, o que nos leva a afirmar que o Ciclo I está em vias de extinção nessa unidade.

O EM regular, com alunos de 15 a 18 anos, funciona no período da manhã, das 7h às 12h20, com 9 salas: 3 classes de 1º ano, 2 classes de 2º ano e 2 classes de 3º ano. Percebe-se também um alto índice de abandono e de transferências na série inicial deste nível de ensino. Muitos alunos transferem-se para escolas que lhes oferecem a opção pelo curso noturno, uma vez que se encontram em idade legal para o trabalho e tentam, assim, conciliar as duas atividades.

O EM, da EJA, funciona no período noturno, das 19h às 22h40, e conta atualmente com apenas 3 classes (uma para cada série/ano – 1º, 2º e 3º). Esta modalidade de ensino tem a duração de 3 semestres letivos e atende a alunos das mais variadas faixas-etárias, a partir dos 18 anos. Há também um claro indício de que esta modalidade de ensino não terá continuidade nos próximos anos devido à redução drástica de alunos na série inicial. Por ser um ensino que atende àqueles que não completaram seu percurso educativo em época própria, vem corrigindo essa carência ao longo de anos. Atualmente, esse número de jovens e adultos que não concluíram seu período de escolaridade vem baixando e o número de ofertas de vagas em várias escolas e em várias regiões da cidade tem aumentado, o que justifica essa redução.

Recursos Físicos e Pedagógicos

A unidade escolar possui dez salas de aula e demais dependências necessárias ao seu funcionamento, incluindo salas de leitura e de informática, uma quadra de esportes coberta, um teatro de arena e um viveiro de plantas. Entre os equipamentos de apoio pedagógico encontram-se: televisores, aparelhos de DVD, aparelhos de som, vinte computadores, datashow, filmadora, fotocopadora, máquina fotográfica, entre outros.

A sala de leitura possui 20 estantes com livros paradidáticos e de literatura de diversos países, dicionários e enciclopédias, além de livros didáticos que se encontram disponíveis também para pesquisa. Entre os livros de literatura, vários são de poetas brasileiros dos diferentes movimentos literários. Entre os poetas portugueses, encontram-se unicamente livros de Fernando Pessoa. Não foram encontrados livros de poesia de autores de outras nacionalidades.

Equipe escolar

A equipe escolar é composta por um núcleo gestor, composto por um diretor, um vice-diretor e um coordenador pedagógico; pelo quadro docente e pelo quadro de funcionários.

Direção da escola

O diretor, a vice-diretora e a coordenadora dessa escola são pedagogos e dedicam-se exclusivamente à gestão escolar. Embora o diretor e sua vice-diretora tenham atribuições administrativas, financeiras e pedagógicas, percebe-se que as duas primeiras acabam por ocupar a maior parte de seu tempo, ficando as atividades voltadas ao processo de ensino-aprendizagem a cargo da coordenação pedagógica.

Coordenação pedagógica

Para que haja articulação com a proposta pedagógica da escola, o acompanhamento das ações precisa ser contínuo, uma vez que há docentes que não pertencem à unidade escolar e nem sempre participam das ATPCs ou de reuniões pedagógicas, o que inviabiliza, muitas vezes, os projetos interdisciplinares previstos. De acordo com orientação oficial mais recente, é do coordenador a responsabilidade pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas por todas as áreas do conhecimento.

Quadro docente

Há na unidade nove professores efetivos e treze professores temporários, totalizando vinte e quatro professores. Desse total, dois professores atuam no Ciclo I, com formação de nível superior em Pedagogia; vinte e dois professores atuam concomitantemente no Ciclo II, no EM regular e no EM-EJA. Desses docentes, quatro são professores de Português, três de Inglês, dois de Geografia, um de História, dois de Ciências, um de Educação Física, um de Química, um de Física, três de Matemática, um de Arte, um de Sociologia, um de Filosofia e um de Biologia.

Todos os professores que integram o quadro docente da escola são devidamente habilitados e exercem suas funções, com as seguintes atribuições: participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento escolar; cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; outras atividades inerentes ao cargo ou função, estabelecidas pela legislação.

Avaliação institucional interna e externa

A avaliação da escola, no que concerne à sua estrutura, organização, funcionamento e impacto sobre a situação do ensino e da aprendizagem prevê a avaliação interna, processo organizado pela escola, e a avaliação externa, pelos órgãos locais e centrais da administração, como SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Tais avaliações permitem o acompanhamento sistemático e contínuo do processo de ensino e da aprendizagem, do desempenho da direção, dos professores, dos alunos e dos demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional.

A avaliação interna é realizada pelo Conselho de Escola e Conselho de Classe e Série, em reuniões especialmente convocadas para esse fim. Esta avaliação do processo de ensino-

aprendizagem é de responsabilidade da escola e, de acordo com seu Plano de Gestão, realiza-se de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade.

O sistema de avaliação desta unidade está definido no Regimento Escolar. Os alunos são avaliados bimestralmente, através de provas escritas, trabalhos, pesquisas e observação direta (são utilizados dois ou mais instrumentos pelo professor, sendo um deles prova escrita individual). Os registros utilizados por meio de sínteses bimestrais e finais em cada disciplina identificam os alunos com rendimento satisfatório ou insatisfatório.

No calendário estão previstas reuniões bimestrais dos Conselhos de Classe e Série, com participação de professores e alunos, para conhecimento, análise e reflexão sobre os procedimentos de ensino adotados e resultados de aprendizagem alcançada e possíveis intervenções pedagógicas.

As sínteses bimestrais dos resultados de avaliação do aproveitamento são expressas em notas de 0 a 10, refletindo diferenças de desempenho e identificando alunos com necessidade de encaminhamento para reforço escolar.

Pelo sistema adotado pela SEE-SP, a Progressão Continuada, em 1998, os alunos do EF somente são reprovados se houver frequência inferior a 75% do total de aulas do ano letivo. De acordo com o programa, os alunos devem ser acompanhados constantemente para que sejam sanadas as dificuldades de acompanhamento das séries (anos) em que estão. Para isso, contam com o atendimento do “reforço escolar”, basicamente em Português e Matemática.

Frequência de alunos

A escola se preocupa com a frequência dos alunos de forma irregular e por essa razão adota as seguintes medidas:

- consulta às famílias sobre os motivos da ausência do aluno às aulas;
- encaminhamento do problema ao Conselho Tutelar, caso persistam as ausências às atividades escolares.

Participação da comunidade escolar

A participação da comunidade na escola como um todo, de acordo com atas de reuniões, resume-se às reuniões bimestrais de Pais e Professores e, eventualmente, na colaboração dada nas festas organizadas pela unidade escolar, como as festas juninas, que têm como finalidade principal a arrecadação de fundos para aquisição ou manutenção de equipamentos.

Projetos desenvolvidos pela escola:

A escola firmou parceria com o UNIBANCO, instituição financeira que patrocina projetos desenvolvidos pela unidade escolar. Entre os observados, há um projeto para o 3º ano do EM com vistas à orientação profissional.

Há também um contrato com um profissional que dará palestras sobre motivação profissional aos professores. As ATPC⁵⁸s (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), ao que tudo indica, têm servido para esse tipo de orientação aos docentes, que têm recebido ainda a visita constante de supervisores de ensino e profissionais da Diretoria de Ensino responsáveis pela orientação pedagógica das escolas que apresentaram menor índice de aproveitamento nos exames do SARESP do ano anterior (avaliação da escola – anexo 7).

Planos de Cursos

Os planos de curso da escola atendem à LDBEN que deixa expressa a necessidade de se trabalhar com diferentes áreas de conhecimento que contemplem uma formação plena dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política.

Os currículos do EF e EM têm uma base nacional comum, a ser completada, por uma parte diversificada. No EM, as áreas do conhecimento, definidas nos PCNs, são: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A definição dessas áreas tem como pressuposto a aquisição de competências durante a etapa de escolaridade: i) representação e comunicação, que envolvem a leitura, a interpretação e a produção de textos nas diversas linguagens e formas textuais características da área do conhecimento; ii) investigação e compreensão, competência marcada pela capacidade de enfrentamento e resolução de situações-problema, utilização dos conceitos e procedimentos peculiares do fazer e pensar das ciências; e iii) contextualização das ciências no âmbito sociocultural, na forma de análise crítica das ideias e dos recursos da área e das questões do mundo que podem ser respondidas ou transformadas por meio do pensar e do conhecimento.

Carga horária mínima do curso e dos componentes curriculares

A escola está organizada de forma a oferecer, no EF, carga horária mínima de 1080 horas anuais, ministradas em, no mínimo, 200 dias anuais de efetivo trabalho escolar.

O EM diurno com carga horária mínima de 1200 horas anuais em no mínimo 200 dias de efetivos de trabalho escolar e, EJA em nível de EM com carga horária mínima de 600 horas, distribuídas em 3 semestres de 100 dias letivos cada semestre.

Futuro da unidade escolar

Diante da instabilidade administrativa e redução de matrículas, a escola deverá vir a tornar-se uma escola de período integral já a partir de 2014, atendendo exclusivamente ao EM, uma vez que as previsões eram de que a turma de 5ª série (6º ano) do EF já não seria atendida nesta escola em 2014, e assim sucessivamente.

Quadro 17. Caracterização do contexto escolar

58 Antigo HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), passou a ser chamado, a partir de 2012, de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

2.1.2 Providências preliminares

Com adequados procedimentos deontológicos, contatamos, inicialmente, na cidade em que se situa a referida escola, o órgão oficial que representa a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Obtivemos a autorização para o acesso à escola, em 16 de janeiro de 2012, e, a seguir, entramos em contato com a direção da unidade escolar nesta mesma data, mas tivemos que aguardar a posse da nova diretora e nosso encontro somente pode acontecer em 1 de fevereiro. A partir de então, na primeira semana de aulas da rede estadual de ensino e após a autorização da direção da escola, pudemos efetivamente dar início às atividades previstas no projeto que denominamos: “A poesia promovendo o trabalho interdisciplinar e colaborativo: uma contribuição à formação de professores da Educação Básica”.

Apresentamos, então, à direção da escola e aos professores nossa proposta de investigação-ação para os anos letivos de 2012 e 2013, através da elaboração de um projeto de poesia, de forma coletiva e colaborativa, com professores de diferentes disciplinas e alunos estagiários da licenciatura de Letras, a ser implementado em uma classe de alunos do Ciclo II, do EF.

Por tratar-se de uma IA, o projeto deveria então ser desenvolvido em dois ciclos de investigação, no mínimo, e, por isso, propusemos que esse processo ocorresse nos dois primeiros semestres letivos de cada ano escolar; assim, consultamos a equipe gestora, nessa oportunidade, sobre a viabilidade de darmos início ao trabalho, com os professores, durante o período de planejamento escolar, que acontece todos os anos no mês de fevereiro. Houve então um acordo de que faríamos uma apresentação do projeto, bem como das oficinas de formação que deveriam acontecer em seguida, no dia 13 de fevereiro, durante uma ATPC, momento em que a maioria dos professores da unidade escolar estaria presente.

Ao mesmo tempo, retornamos à universidade da cidade, onde já estivéramos durante o período do estudo exploratório (agosto de 2011), para convidar os alunos estagiários de Letras a participarem do encontro do dia 13 e definimos com eles os horários de encontros com os professores da escola mencionada.

Na data prevista, apresentamos o projeto a um grupo de 20 professores e à coordenação pedagógica, recorrendo à projeção de slides, em aproximadamente uma hora (anexo 2). Ao final, os participantes mostraram-se bem informados e aderentes à proposta.

A direção da escola, ao ser consultada sobre as possíveis datas para a realização das oficinas previstas, limitou-as em dois dias, durante o planejamento anual: 22 de fevereiro, à tarde, e 24 de fevereiro nos dois períodos (o planejamento estava previsto para o período de 22 a 24 de fevereiro). As oficinas, de acordo com a proposta apresentada (anexo 3), deveriam ser realizadas em três dias: dois dias de 8 horas cada um e um dia de 4 horas, o que totalizaria 20 horas. Essas atividades, entretanto, ficaram restritas a apenas 12 horas.

Um novo imprevisto provocou algumas alterações no que havia sido definido com a escola: a Secretaria da Educação fez uma alteração no calendário letivo adiando, para o mês de março, o período de planejamento das escolas.

O adiamento do planejamento trouxe algumas dificuldades para o desenvolvimento das ações já previstas, pois a escola decidiu manter as oficinas para os dias já definidos (22 e 24 de fevereiro), o que causou certo constrangimento, pois não sendo 22 de fevereiro (quarta-feira de cinzas) um dia útil de trabalho escolar, não haveria a obrigatoriedade da presença dos professores; o dia 24 de fevereiro (sexta-feira) por ser um dia normal de aula, não garantia a presença de todos os professores ao encontro, pois vários estariam em outras escolas. Poucos teriam atividades no período da tarde, uma vez que haveria apenas 4 salas de aula em funcionamento naquele horário.

A direção, entretanto, tomou uma atitude inesperada: convocou os professores para o dia 22 de fevereiro, no período da tarde, e informou-nos que havia destinado os períodos da tarde e da noite, do dia 24 de fevereiro, para a realização das duas outras oficinas.

A convocação, tornando obrigatória a presença dos professores, por si só já trouxe constrangimentos, além disso, a realização de duas oficinas em sequência, numa sexta-feira, sendo uma delas prevista para o período noturno, de acordo com a decisão da direção, fez-nos ponderar a sua inviabilidade. Assim, combinamos com a direção da escola que manteríamos a oficina de 22 de fevereiro, pois já haviam sido feitos contatos com a palestrante, mas no dia 24 de fevereiro realizaríamos apenas a oficina metapoética, no período da tarde.

A proposta inicial de fazermos uma visita ao Museu da Língua Portuguesa, na cidade de São Paulo e que antecederia a realização das oficinas, devido às dificuldades apresentadas pela direção da escola, acabou sendo transferida para o período de desenvolvimento do projeto com os alunos.

1ª fase do 1º ciclo da investigação-ação - Planejamento

Finalmente, a 22 de fevereiro de 2012, demos início à primeira fase do 1º ciclo da IA, com o desenvolvimento dos módulos de formação que tiveram como objetivo principal a sensibilização da equipe para a construção e o desenvolvimento do projeto interdisciplinar de poesia, conforme demonstra o quadro a seguir:



Figura 6. Objetivos da proposta de formação

Para a elaboração dos módulos de formação, levamos em conta os resultados obtidos no estudo exploratório bem como os objetivos do projeto de investigação, e contamos ainda com o apoio e a participação da professora Elvira Souza Lima⁵⁹ e do poeta Moraes⁶⁰.

Tanto esses participantes quanto a investigadora elaboraram uma proposta prévia de formação que foi se aperfeiçoando a fim de atender às expectativas do grupo-escola.

Em síntese, o quadro seguinte apresenta as propostas das três oficinas realizadas para toda a equipe da escola em que se desenvolveu nosso projeto (anexo 4):

⁵⁹ Elvira C. Souza Lima é brasileira, pesquisadora em desenvolvimento humano, com formação em neurociências, psicologia, antropologia e música. Possui doutorado pela Sorbonne (Paris), com pós-doutorado na Stanford University (EUA), cursos no Collège de France e na École Pratique de Hautes Études (Paris). Foi professora visitante na Universidad de Salamanca (Espanha), University of California – Santa Bárbara (EUA), Georgetown University (EUA), entre outras. Trabalha com pesquisa aplicada às áreas de educação, mídia e cultura. Tem várias publicações, entre elas, *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar* (2002), *Como a criança pequena se desenvolve* (2006), *Indagações sobre currículo* (2006), *Currículo, cultura e conhecimento* (2009), *Neurociência e aprendizagem* (2009), entre outros. No Brasil, tem atuado com consultora do MEC.

⁶⁰ José Moraes, brasileiro, poeta e professor de História, atuando em escolas públicas e particulares, na cidade de São José dos Campos, estado de São Paulo (Brasil). É panfletário. Publica poemas que vai distribuindo em suas andanças. Alguns deles: Confidência; Inscrição rupestre; InsigHt anticapitalista; Metalíngua; Propriedade Privada.

1º Tema: Construção do conhecimento à luz da Neurociência –		Duração/Tempo: 4h
Objetivos	Conteúdos	Atividades
1.Proporcionar aos participantes a oportunidade de compreender o funcionamento do cérebro e como se processa a construção do conhecimento.	Funcionamento do cérebro e o estudo das redes neuronais	Contribuições das Neurociências para a compreensão do processo de aprendizagem e a contribuição das artes nesse processo (Palestra a cargo de Elvira C.Souza Lima).
2.Demonstrar a importância das artes (da poesia em particular) na formação plena dos cidadãos.	A contribuição das artes para o desenvolvimento cultural e a construção da identidade.	Projeção do filme: Dr. Eric Kandel – Sinapses e o processo de construção do conhecimento. Abertura para perguntas e discussão.
2º Tema: Poesia: Expressão da Linguagem		Duração/Tempo: 4h
Objetivos	Conteúdo	Atividade
Promover junto ao profissional da educação atividades que possam contribuir na criação de poemas, trabalhando as diversas linguagens tais como a visual, sonora, gráfica e escrita, fundamentais no processo ensino aprendizagem do educando.	Encontro com o poeta Moraes A poesia como forma de expressão	Produção de expressões poéticas: Criação de poemas gráficos, sonoros e visuais utilizando-se do recorte de palavras e imagens, individualmente ou em grupos de quatro a cinco pessoas.
3º Tema: A Sala de Aula: Espaço da Poesia		Duração/Tempo: 4h
Objetivos	Conteúdos	Atividades
1.Introduzir o tema da oficina discutindo os conceitos de poesia	Conceitos de poesia	Distribuição de versos de poemas de diferentes poetas e épocas, aleatoriamente, aos participantes.
2.Contribuir para aprofundar teoricamente o estudo sobre a poesia, numa perspectiva antropológica.	A função poética ao longo da história.	Discussão sobre os conceitos de poesia. Leitura e estudo do texto: Funções poéticas: dos gregos aos contemporâneos.
3.Proporcionar ao grupo a oportunidade de ampliar o conhecimento poético e sua potencialidade para a formação humanística dos alunos.	A linguagem poética como estratégia de construção do conhecimento – a poesia na sala de aula	Leitura e interpretação do poema: “O vestido de Laura” (Cecília Meireles). Debate sobre a potencialidade da poesia no processo de aprendizagem.
4.Desenvolver com o grupo uma proposta para o projeto interdisciplinar de poesia.	Esboço do projeto interdisciplinar	Trabalho em grupo (4 a 5 participantes): Seleção de poetas e de poemas que poderão integrar a proposta do projeto de poesia para turmas do Ens. Fundamental.
Avaliação das três oficinas	Formulário de avaliação distribuído ao final de cada oficina a ser preenchido; Impressões emitidas pelos presentes ao longo da oficina.	

Quadro 18. Propostas das 3 oficinas de formação

Dessa forma, no dia em que se realizou a primeira oficina (22 de fevereiro): “A construção do conhecimento à luz da Neurociência”, palestra proferida por Elvira Cristina Souza Lima, com projeção de vídeo ilustrativo, apesar do nosso ceticismo, houve a presença de 25 participantes: diretora, coordenadora, professores (sendo dois professores de uma escola também interessada) e um estagiário de Letras. A frequência à oficina mostrou o interesse dos participantes pelo tema abordado pela especialista, apesar da convocação feita pela direção da escola, atitude que poderia ter inviabilizado essa presença, uma vez que os professores, pela legislação vigente, não estavam obrigados a atendê-la. A avaliação, ao final dessa oficina (anexo 4.1), mostrou a aprovação unânime do grupo em relação à adequação e à relevância do tema abordado.

Infelizmente, o que se previa aconteceu no dia 24 de fevereiro, pois participaram da segunda oficina apenas os professores que tinham aulas naquele período (três professores de Português e um de Matemática), além dos dois professores de outra escola e um estagiário de Letras que já haviam estado presentes no dia 22.

Mesmo assim, a oficina foi desenvolvida como havia sido planejada e a avaliação positiva, ao final, demonstrou sua relevância e pertinência.

No dia 1 de março, houve novo contato com a direção da escola, quando obtivemos autorização para repetir essa segunda oficina com todos os professores que estavam comprometidos com o projeto, conforme carta de adesão (anexo 5), assim como para a realização da terceira oficina de “Criação poética”, com Moraes, professor de História e poeta da cidade. A repetição da segunda oficina realizou-se a 3 de março e contou com a participação de 14 professores e da coordenadora pedagógica.

A terceira oficina com o poeta Moraes realizou-se no dia 9 de março. Esse encontro ocorreu também na escola, quando o poeta apresentou aos participantes suas obras poéticas e, num diálogo com todos, contou sobre seu processo de criação. A seguir, propôs uma atividade de criação coletiva, da qual resultaram diversos poemas. Participaram da oficina 18 professores, a coordenação pedagógica da escola e um estagiário do curso de Letras.

Com relação aos estagiários, houve apenas um aluno participando de todas as oficinas. O principal problema identificado para a baixa frequência dos futuros professores nessa fase do projeto foi a indisponibilidade de horários dos alunos estagiários, uma vez que os cursos de licenciatura são oferecidos, naquela cidade, apenas no período noturno e os

estudantes, na sua maioria, trabalham durante o dia, o que inviabiliza a realização do estágio em horários pouco flexíveis, conforme advertem Gatti e Barreto (2009). Esta foi, sem dúvida, uma das maiores limitações deste projeto.

Após o término da ação de formação, que abrangeu a quase totalidade dos professores que atuam na unidade escolar, ficou combinado com a direção da escola e com os professores que teríamos um encontro no dia 16 de abril. Nesta data, estiveram presentes professores de todas as disciplinas e das diversas séries. Ficou então definido que o projeto seria desenvolvido com a 8ª série (9º ano), porque eram os professores daquela turma aqueles que se encontravam reunidos mais frequentemente e também por ser aquela a última série do EF e que seria, portanto, beneficiada com um contato mais próximo com a Literatura, conteúdo privilegiado em Língua Portuguesa, no EM.

Fizeram parte do grupo de trabalho, os professores de Português, Inglês, História, Geografia, Artes e Matemática, a coordenadora pedagógica e três estagiários da licenciatura de Letras (o professor de Ciências, que inicialmente estaria junto com o grupo, teve que deixar as aulas naquela escola, por problemas pessoais, e a professora de Educação Física não fez parte do grupo por incompatibilidade de horários), de acordo com o quadro abaixo:

Participantes do projeto⁶¹	Área de atuação
Antônio	Professor de Geografia
Carlos	Professor de História
Dayse	Professora de Inglês
Eunice	Professora de Matemática
Glória	Professora de Arte
Maria	Professora de Português
Ana Lúcia	Coordenadora pedagógica
Cristina	Estagiária de Letras
Luísa	Estagiária de Letras
Pedro	Estagiário de Letras
Regina	Investigadora

Quadro 19. Participantes do 1º ciclo de investigação

⁶¹ Os nomes dos participantes são fictícios, permanecendo os mesmos nomes do estudo exploratório para designar os mesmos professores (Carlos e Maria).

Para darmos início ao processo, definimos um calendário de atividades para nosso grupo:

1. De abril a junho/2012: encontros quinzenais para a construção do projeto;
2. De agosto a setembro/2012: implementação do projeto em uma classe de 8ª série (9º ano) - (registros – anexo 6).

Houve, também, muita dificuldade para definirmos datas para as reuniões, pois a equipe gestora priorizava o levantamento de propostas para reverter o resultado negativo da escola na última avaliação externa SARESP, de 2011, já mencionado na caracterização do contexto (anexo 7).

Somente em maio, iniciaram-se as reuniões que discutiram as propostas de construção do projeto de poesia. Esta fase foi acompanhada de forma participante pela investigadora que procurou dar o apoio necessário e ao mesmo tempo deu continuidade à observação de todo o processo. Ao grupo, integraram-se, inicialmente, 3 estagiários do curso de Letras.

Na primeira reunião da equipe, em 7 de maio, estiveram presentes os professores de Português, Inglês, História, Geografia, Matemática, Artes (terei que mudar no texto todo – para mim é nome próprio de disciplina), a coordenadora pedagógica da escola e duas alunas estagiárias do curso de Letras, num total de 9 participantes. A coordenadora pedagógica foi pouco participava, pois estava constantemente sendo requisitada para tratar de outros assuntos: administrativos e disciplinares.

Tivemos por objetivo, inicialmente, eleger, junto com o grupo, os autores (poetas) que incorporariam o projeto e, ao mesmo tempo, dar início à elaboração de material para a fase seguinte (anexo 8). Esse procedimento, entretanto, ficou aquém do esperado, pois, embora tenhamos proporcionado aos professores o acesso a todos os poemas por eles sugeridos, para que reconhecessem sua importância no tempo, suas características etc., e pudessem, de acordo com os níveis nos quais lecionam, fazer suas escolhas, essa tarefa acabou sendo postergada.

Houve, nessa ocasião, novamente, esclarecimentos acerca do trabalho proposto e seus objetivos. Foi enfatizado o aspecto referente à construção coletiva e colaborativa do

projeto, o que significaria, para os participantes, a assunção de uma atitude de protagonismo coletivo ao apropriarem-se da proposta, a qual possuía linhas gerais, mas permaneceria aberta num processo dialógico que se pretendia estabelecer. Mostrou-se ainda a necessidade de preparação prévia através de pesquisas, leituras, definições de recursos e planejamento em conjunto, oportunidade em que os professores poderiam avaliar sua capacidade de gerenciamento do currículo ao propor novas e legítimas formas de desenvolvê-lo, o que, acreditava-se, poderia proporcionar um avanço na aprendizagem dos alunos com o correspondente crescimento profissional, intelectual e cultural de todos os envolvidos.

Como primeiro passo, os professores entenderam que seria necessário um conhecimento prévio, um diagnóstico mais aprofundado da turma, para conhecer seus interesses, embora, os professores já tivessem algumas hipóteses levantadas, entre elas: o desinteresse do grupo de alunos pelas atividades propostas, um comportamento inadequado em sala de aula e uma manifestação de preconceito em relação a alguns colegas.

O coletivo decidiu, então, e de acordo com o currículo escolar, desenvolver o projeto de poesia voltado ao debate sobre questões referentes ao comportamento preconceituoso observado em alguns alunos da escola com relação a colegas: de outras etnias, de diferentes opções sexuais ou oriundos de outras regiões do país, especialmente do nordeste brasileiro. O grupo propôs, então, desenvolver o trabalho a partir de um dos temas transversais, definidos nos PCNs: a “Pluralidade cultural”, o que facilitaria a participação de todas as disciplinas do currículo. Foi eleito, como tema do projeto: “Aspectos da Cultura Afro-Brasileira”, tema curricular, também obrigatório, de acordo com a legislação brasileira - Lei 10.639, de 2003.

Esse tema, além de aprofundar, de um modo geral, a discussão sobre as questões relacionadas ao comportamento discriminatório, levantaria o debate sobre o preconceito racial e, de acordo com o grupo, permitiria aprofundar o conhecimento sobre a cultura de povos de África que contribuíram para a formação da cultura do povo brasileiro, especialmente de países como Angola e Moçambique. Esse estudo proporcionaria (como proporcionou), a oportunidade de trabalhar com a poesia de quatro países: Brasil, Portugal, Angola e Moçambique, além do Chile, através das atividades propostas por uma aluna-estagiária chilena.

O questionário proposto pelo grupo para ser aplicado aos alunos, ainda nesta fase de planejamento, foi, então, elaborado coletivamente e, após sua aprovação na segunda reunião do grupo (11 de junho), foi apresentado aos alunos durante a aula de Matemática, como uma atividade anterior ao início do desenvolvimento do projeto (anexo 9). Coube, então, à professora Eunice a responsabilidade de, junto com os alunos, fazer a tabulação das respostas, elaborar gráficos e realizar o estudo dos resultados, pois esses dados obtidos subsidiariam as opções didáticas do projeto.

O grupo também decidiu, uma vez que surgiu a oportunidade, e após a elaboração de uma proposta inicial, enviar o projeto para a apreciação da Secretaria da Educação, via Diretoria de Ensino, visando à captação de recursos para a visita dos alunos e professores ao Museu da Língua Portuguesa e para a publicação da produção escrita dos alunos ao final do projeto. Este projeto, apresentado sob o título “A poesia na pluralidade cultural”, foi aceito e aprovado no dia 24 de julho de 2012 (anexo 10).

Como já havíamos referido anteriormente, houve pequena e inconstante participação das estagiárias, devido à sua indisponibilidade de tempo, mesmo assim, duas futuras professoras fizeram o possível para não desistir de participar do projeto.

Propusemos, então, para minimizar os problemas de indisponibilidade de tempo para as reuniões e os desencontros, a criação de um blog, que deveria ser acessado e alimentado por todos. Porém, houve pouca participação do grupo e, por isso, mantivemo-nos sempre sugerindo, desafiando e subsidiando.

No dia 27 de junho, tivemos a última reunião do semestre, antes do recesso escolar do meio do ano letivo, quando percebemos que ainda não havia, por parte de alguns professores, muita clareza sobre a importância do trabalho coletivo, uma vez que esse não era, para alguns, um procedimento habitual. Foram necessários muitos esclarecimentos e discussão teórica até que conseguíssemos tirar dúvidas sobre o processo iniciado. Havia professores que se antecipavam e iniciavam atividades ainda não discutidas no coletivo, o que demonstrava o grau de ansiedade em que se encontravam.

Retomamos as atividades, no dia 31 de julho, dia de replanejamento das atividades do segundo semestre letivo, após o recesso escolar, com uma apresentação do estágio do projeto para todos os professores da escola. Houve uma atividade com poesias de dois poetas: um português, António Gedeão, e outro brasileiro, Oswald de Andrade. Os

professores das diversas disciplinas apontaram, nos poemas dos dois autores, possibilidades de trabalho com seus alunos, de forma integrada.

Ficou, nesse dia, agendada a data de 6 de agosto para a definição das atividades de sensibilização com os alunos, dando assim o início da implementação do projeto de poesia com a turma previamente definida.

2ª fase – desenvolvimento do projeto de poesia

Deu-se, portanto, em agosto, o início da segunda fase do 1º ciclo do projeto: do desenvolvimento do projeto em sala de aula. A primeira semana do mês ficou comprometida porque a escola passava por uma reforma que não fora concluída a tempo para o retorno às aulas.

No dia 6 de agosto, como havia sido previsto, o grupo realizou o primeiro planejamento coletivo visando ao desenvolvimento das atividades interdisciplinares na primeira semana de aula (13 a 17 de agosto). Após uma exposição coletiva sobre o projeto para os alunos, os professores definiram suas atividades:

- Português: Apresentação de textos em versos e em prosa sobre o tema.
- Matemática: Continuidade na elaboração de gráficos e no estudo dos resultados estatísticos.
- História: Ao estudar a Revolução Francesa, o professor proporia um debate sobre os ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade.
- Geografia: Estudo sobre o conceito de etnia e de raça.
- Inglês: Apresentação de documentário: (texto em português e legendas em inglês) sobre racismo.
- Artes: Atividades a partir de questões relacionadas à desigualdade social nas artes.

A partir de então, e da mesma forma, as atividades da semana foram sendo definidas às segundas-feiras, durante as ATPCs.

No dia 20 de agosto, conforme havia sido planejado, como estratégia de sensibilização, estive na escola novamente o poeta Moraes, participando com os alunos em atividade que chamamos de “Conversa com o poeta”. Esteve conversando com os alunos sobre seu processo de criação. Na nossa opinião, foi subaproveitado, uma vez que os alunos poderiam ter sido orientados, previamente, a aproveitar melhor essa visita e a fazer as perguntas que os ajudassem no desenvolvimento das atividades futuras. Mesmo assim, o poeta desafiou-os e os alunos, a partir do “mote” por ele sugerido, iniciaram um processo de criação que os levou a escrever diversas quadras (anexo 11). Por outro lado, durante a presença do poeta na escola, além da investigadora, havia apenas um participante do projeto (a professora de Português), pois os demais professores estavam em suas salas de aula e não tiveram autorização para deixá-las. Maria, entretanto, por ter os alunos envolvidos na palestra, foi constantemente requisitada pela direção da escola para tratar de outros assuntos, o que a impediu de acompanhar toda a atividade. Apesar de tudo, na avaliação realizada a 5 de setembro, o grupo de participantes do projeto considerou bastante positiva e motivadora a presença do poeta na escola, uma vez que os alunos, que haviam tido então um contato mais próximo com o texto poético, passaram a demonstrar maior interesse pelas atividades propostas pelos professores. .

Em 31 de agosto, na aula do professor de História, houve a participação da aluna chilena, estagiária de Letras, que, nesse dia, fez apenas uma observação do contexto, que lhe serviu de preparação para a intervenção partilhada com o professor da turma, na aula do dia 14 de setembro.

Nesse dia, 14 de setembro, na aula do professor de História, a futura professora desenvolveu uma atividade com os alunos usando, como recurso didático, um poema de Pablo Neruda, “Canto General”, que aborda, metaforicamente, aspectos do período ditatorial do Chile. Foram então destacados, a partir do poema, aspectos linguísticos e de interpretação que levaram à melhor compreensão de fatos históricos dos dois países, uma vez que o professor de História aproveitou para debater com os alunos esse conteúdo de sua disciplina, revivendo fatos relacionados ao período de ditadura pelo qual o Brasil passou, nas décadas de 60 a 80. Em seguida, os alunos foram motivados a elaborar textos poéticos relacionados à importância dos valores democráticos e à defesa dos direitos de todos os cidadãos.

No dia 3 de setembro, foi nossa vez de, em sala de aula, realizar um workshop que contou com a participação ativa dos alunos que, ao final, produziram algumas quadras a partir de temas de interesse.

Ainda no mês de setembro, o grupo fez um convite ao marido da professora de Matemática que havia morado por um ano em Moçambique, para que estivesse na escola, com os alunos, contando sobre sua experiência naquele país, bem como sobre os aspectos culturais por ele observados. Essa visita ocorreu no dia 17 de setembro, durante a aula de Geografia.

No dia 3 de outubro, nosso grupo e os alunos da 8ª série, num total de 44 pessoas, finalmente visitamos o Museu da Língua Portuguesa, na cidade de São Paulo, onde todos pudemos entrar em contato com a produção literária de vários séculos, assim como os professores tiveram a oportunidade de contatar com uma diversidade de estratégias possíveis de desenvolvimento de atividades em sala de aula. Por tratar-se de visita monitorada, o grupo de professores do projeto pôde tirar dúvidas e aprofundar seus conhecimentos (anexo 12).

Após essa visita, teve início a produção escrita dos alunos em todas as disciplinas e esta foi sendo compilada para avaliação da evolução do processo; a partir da segunda quinzena de outubro, essa atividade foi intensificada visando à apresentação de trabalhos, no período de 19 a 23 de novembro, nas atividades da “Semana da Consciência Negra”, evento que faz parte do calendário escolar brasileiro, em comemoração à morte de Zumbi dos Palmares, líder dos escravos, que viveu no Brasil, no século XVII.

3ª fase: observação coletiva do desenvolvimento do projeto

Durante esse período de desenvolvimento de ações de sala de aula com o projeto de poesia, houve, por parte da investigadora, observação e participação em atividades realizadas pelos professores e alunos. Também nas reuniões (não tão frequentes como havíamos previsto), houve partilha de impressões e de observações feitas pelo grupo em relação ao processo de produção de seus alunos.

Finalmente, em 23 de novembro, ocorreram as apresentações dos trabalhos desenvolvidos pela turma de 8ª série (9º ano), no total de 32 alunos participantes do projeto de poesia. Houve exposição dos poemas elaborados pelos alunos nos varais de poesia, além

da declamação de vários deles (anexo 13). Foram compilados e encadernados diversos poemas produzidos pelos alunos, com a verba enviada pela Secretaria da Educação, em função da aprovação do projeto, já referida. Foi realizada também uma tarde de autógrafos, quando os alunos presentearam os pais com a publicação de seus trabalhos.

4ª fase - Avaliação do projeto ao final do 1º ciclo

Após o encerramento do 1º ciclo do projeto, foram realizadas entrevistas de avaliação, individuais e semiestruturadas que, segundo Flick (2005, p. 95), são o meio mais eficiente para se conseguir “afirmações concretas sobre o assunto”, apoiadas por um guião (anexo 14), com os seis professores e uma das estagiárias, Luísa, que participou da maior parte das ações conjuntas em sala de aula. Foi realizada também uma reunião coletiva de avaliação, onde foram discutidos os acertos e as falhas apontados nas entrevistas individuais. Essa avaliação serviu de base para o replanejamento das atividades no início do ano de 2013 (correspondente ao 2º ciclo de IA).

2.1.3 Tratamento dos dados relativos ao 1º ciclo de IA

As questões de avaliação do 1º ciclo de investigação, apresentadas aos entrevistados após o encerramento do projeto de poesia/2012, basearam-se em temas estabelecidos e nos objetivos propostos, a partir dos eixos do projeto de formação: Poesia e abordagem da poesia na escola; Trabalho colaborativo e interdisciplinaridade; Formação continuada e Prática pedagógica; Formação inicial/Estágio supervisionado, como se observa no quadro abaixo:

Temas	Objetivos
1. Poesia/Abordagem da poesia na escola	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o que pensam os participantes do projeto sobre a relevância do ensino da poesia no EF;• Perceber as contribuições advindas da abordagem poética para o desenvolvimento profissional docente, individual e coletivo.
2.Trabalho colaborativo/ Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a opinião dos entrevistados acerca da relevância do TC;• Conhecer a concepção de interdisciplinaridade manifestada pelos sujeitos participantes do projeto;• Saber o que pensam os sujeitos sobre a relevância de projetos interdisciplinares associados à PP.
3.Formação continuada - Prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none">• Perceber como os professores encaram a PP;• Saber o que pensam os participantes a respeito da adequação do projeto proposto e de sua contribuição à PP;• Avaliar com os sujeitos as atividades desenvolvidas em sala de aula visando à sua adequação para o próximo ciclo da investigação.
4.Formação inicial - Estágio supervisionado	<ul style="list-style-type: none">• Saber o que pensam os participantes sobre a parceria professores-estagiários;• Perceber que contribuições o projeto interdisciplinar de poesia pode trazer à formação inicial de professores.

Quadro 20. Temas e objetivos para as entrevistas de avaliação do projeto interdisciplinar de poesia – 1º ciclo da IA

Queríamos, dessa forma, conhecer as concepções que professores e futuros professores possuíam acerca das atividades pedagógica e de formação (inicial e continuada) elaboradas e desenvolvidas através do trabalho colaborativo, visando assim obter respostas às questões da investigação, ainda que parcialmente, nesse 1º ciclo da investigação, bem como fazer o levantamento dos aspectos que deveriam ser revistos e/ou melhorados na proposta do 2º ciclo da IA.

No processo realizado, os participantes do projeto foram caracterizados de acordo com a tabela abaixo e identificados de forma codificada através de nomes fictícios. Mantivemos os mesmos nomes para os dois participantes do estudo exploratório: *Carlos* e *Maria*. Os demais participantes receberam os nomes conforme mostra o quadro abaixo:

Cargo/ Função	Gênero	Idade	Formação Disciplina	Tempo serviço (anos)	Ano/ Sem.	Classes em que leciona	Rede Pública/ privada	Nº de escolas
Professor Antônio	M	20-29	Geografia	7		Ciclo II e E.M.	Pública	2
Professor Carlos	M	>50	História	30		Ciclo II e E.M.	Pública	1
Professora Glória	F	40-49	Arte	22		Ciclo II e E.M.	Pública Privada	2
Professora Dayse	F	30-39	Inglês	15		Ciclo II e E.M.	Pública	1
Professora Eunice	F	30-39	Matemática	13		Ciclo II e E.M.	Pública	1
Professora Maria	F	40-49	Português	19		Ciclo II e E.M.	Pública	1
Estagiária Luísa		20-29	Português Inglês		5º Sem.		Privada	

Quadro 21. Caracterização dos entrevistados ao final do 1º ciclo da IA

2.1.4 Descrição e análise das categorias

Após as transcrições das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes do projeto (anexo 14.1), através da análise de conteúdo das respostas obtidas, conseguimos perceber, nas manifestações dos entrevistados sobre sua participação no processo de elaboração e desenvolvimento do projeto de poesia, o impacto que este causou sobre a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos. Detectamos também, em suas declarações, consensos e divergências, o que nos permitiu reconhecer acertos e falhas que o projeto apresentou.

Nesse processo, assumimos como categorias os grandes temas: i) poesia; ii) desenvolvimento curricular; e iii) formação de professores. Dessas categorias emergiram subcategorias, conforme tabela a seguir:

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Poesia	1.1 Abordagem da poesia na escola 1.2 Avaliação do projeto de poesia no 1º ciclo 1.3 Limitações ao desenvolvimento do projeto 1.4 Sugestões para o desenvolvimento do projeto no 2º ciclo de IA	Atividades significativas Importância da abordagem poética para o processo de ensino-aprendizagem Autoavaliação Desempenho dos alunos
2.Desenvolvimento curricular	2.1 Gestão do currículo 2.2 Interdisciplinaridade 2.3 Trabalho colaborativo	Integração curricular Conceito de interdisciplinaridade Contribuições da interdisciplinaridade ao processo de ensino/aprendizagem Estratégias interdisciplinares Viabilidade de projetos interdisciplinares Avaliação da proposta interdisciplinar Conceito de TC Importância do TC para a PP Avaliação do TC Papel da liderança no TC
3.Formação de professores	3.1 Prática pedagógica 3.2 Desenvolvimento profissional 3.3 Formação inicial de professores	Conceito de PP Projeto pedagógico e a PP Contribuição do projeto de poesia a PP Contribuições do projeto de poesia ao desenvolvimento profissional A pesquisa e o desenvolvimento profissional Estágio supervisionado Contribuições do projeto à formação inicial Contribuição dos participantes estagiários ao projeto Sugestões para futuras parcerias professores/estagiários

Quadro 22. Categorias e subcategorias e indicadores – 1º ciclo de IA

Categoria 1. Poesia

A *Poesia* consolidou-se como um grande tema deste projeto. Desta categoria, emergiram quatro subcategorias: i) abordagem da poesia na escola; ii) avaliação do projeto

de poesia no 1º ciclo de IA; iii) limitações ao desenvolvimento do projeto de poesia; iv) sugestões para o desenvolvimento do projeto no 2º ciclo de IA.

Nas palavras dos entrevistados, chegamos, neste 1º ciclo de investigação, a algumas impressões a respeito da contribuição da poesia para a prática pedagógica, bem como sobre seu potencial para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

1.1 Abordagem da poesia na escola

Concretizado em sala de aula e em outros espaços da escola, o projeto de poesia foi referenciado por seus participantes, na avaliação realizada ao final do 1º ciclo de IA, como uma forma de trabalhar os conteúdos das diferentes disciplinas.

Nas entrevistas realizadas com os participantes, percebemos que houve, a partir de um tema ligado à cultura de povos africanos que contribuíram para a construção da cultura brasileira, um esforço coletivo para levar a linguagem poética para a sala de aula, como afirmou o professor *Antônio*:

“[...] [permitiu] **trabalhar o negro com viés da poesia**” (Antônio),

Percebemos também a presença da pesquisa entre os professores visando à busca de material que os apoiasse nesse trabalho, embora houvesse um planejamento voltado ao trabalho com poemas, previamente escolhidos pelos participantes, nas reuniões pedagógicas, como afirma a professora de Português:

“[...] **Buscamos os poetas que exploram o tema e toda diversidade** que encontramos [...] **um trabalho de pesquisa** tanto os **professores** quanto os **alunos.**” (Maria)

De acordo com a fala dos entrevistados, alguns professores lançaram mão também de letras de música cujo conteúdo remetia ao tema trabalhado.

“comecei a discutir a questão do negro **usando cantores populares**, numa canção em que eles podiam **relacionar através da linguagem musical e poética.**” (Antônio)

“[...] **consegui trabalhar** na sala com **alguns poemas que eu não tinha visto antes com os alunos** [...] levei **uma música** pra eles **analisarem a letra**, o contexto [...] escolhi **do Chico Buarque.**” (Carlos)

Pudemos, assim, constatar que todos buscaram, à sua maneira, contribuir para que os alunos mergulhassem no tema. Foi interessante notar essa transversalidade por entre as diversas manifestações artísticas.

Em relação às atividades significativas desenvolvidas com os alunos durante a realização do projeto de poesia, duas delas tiveram maior destaque, nas falas dos participantes: a produção de texto dos alunos e a visita ao Museu da Língua Portuguesa:

“[...] a parte prática foi a mais interessante – **a produção dos alunos**. [...] passei o meu conhecimento e a minha cultura, do meu país [...] eles se envolveram mais ainda porque **conseguiram enxergar a realidade** deles [...] **através de um poema** que eu mostrei [...] **eles fizeram um poema da realidade deles** com o mundo da globalização no qual eles estão inseridos.” (Luísa – estagiária de Letras)

“[...] A poesia, **a criação de poesias e ilustração das mesmas**. [...] **a literatura de cordel que entra música, rimas**, foi trabalhada [...] foi um trabalho feito com poesia, feita com parte gráfica...” (Glória)

“[...] **a construção dos poemas** [...] **A produção** [...] o que eles mais gostaram, que se envolveram bastante, foi na hora da construção. (Maria)

“[...] quando a gente se deslocou ao Museu da Língua, porque **não foi nem o espaço interno do museu, mas o que eles viram no entorno do museu** [...] eles viram um lugar sofisticado que era o museu e a pinacoteca de São Paulo com os resquícios da cracolândia⁶² [...] quando a gente os levou ao museu da Língua Portuguesa, **muitos não haviam saído do bairro** ainda...” (Antônio)

Em diversas passagens percebemos que a ida ao museu adquiriu grande importância para o grupo, uma vez que os próprios professores surpreenderam-se com a reação dos alunos, espantados não só por tudo o que viram no museu quanto ao que presenciaram no seu entorno: o contraste entre a beleza do museu e da pinacoteca ao lado, o gigantismo da cidade de São Paulo, e as condições em que vivem os usuários de droga em plena luz do dia, fazendo da praça seu *habitat*.

Consideramos muito importante também, no depoimento da professora de Português, a afirmação de que o projeto permitiu o resgate da poesia em sala de aula.

“[...] **a escola perdeu um pouco o foco de se trabalhar a poesia, né? [...] nós resgatamos com esse projeto.**” (Maria)

Outra atividade marcante em vários depoimentos foi a que contou com a participação de uma das estagiárias, *Luísa*, chilena, futura professora de Português e Espanhol, que compartilhou seus conhecimentos com os alunos, na aula de História, em parceria com o professor. Pudemos perceber, através dos depoimentos do próprio professor *Carlos*,

62 Cracolândia é o nome pelo qual são conhecidos os espaços, em São Paulo e em outras cidades, onde se reúnem usuários de *crack*, uma droga altamente viciante e nociva.

de História, o reconhecimento da riqueza daquele momento, quando alunos e professores puderam apreciar um poema de Neruda, o que, em outra situação, seria bastante invulgar.

“o trabalho com a estagiária, que também foi muito legal, ela trabalhou o poema do Neruda, foi muito interessante também...” (Carlos)

Foi possível também, através das entrevistas, conhecer a opinião dos participantes a respeito da relevância do projeto de poesia, desenvolvido no 1º ciclo da investigação, para o processo de ensino/aprendizagem. De acordo com esses sujeitos, as atividades realizadas durante o desenvolvimento do projeto proporcionaram aos alunos uma ampliação do seu conhecimento mais geral, especialmente quando da ida ao Museu da Língua Portuguesa que lhes permitiu um contato mais direto com a realidade social:

“[a ida ao museu] acabou reforçando vários pontos que a gente tocou quando pensou em discutir a segregação socioespacial desse negro ao longo dos séculos, a pobreza que atinge essa população mais fortemente [...] o museu serviu de experiência humana para eles. [...] Esses alunos [...] tenho certeza que a experiência que eles adquiriram de vida vai se transformar em conhecimento.” (Antônio)

Quanto ao processo de construção do conhecimento, os entrevistados destacaram contribuições que o projeto de poesia proporcionou aos alunos:

“[...] mesmo que [o aluno] nunca venha novamente a ler alguma coisa ligada a Geografia, sei que ele entendeu que os processos do conhecimento têm uma ligação e esse é o ponto mais importante.” (Antônio)

“[...] fazer interpretação com os alunos, então ajudou sim, na medida do possível [...] trouxe [contribuição], por exemplo, teve uma aula que a gente fez o trabalho sendo os alunos que elaboraram ... versos... versos, poemas, rimas...” (Carlos)

“[...] Despertou mais o interesse deles porque começaram a ver a poesia não só como uma atividade de língua portuguesa, mas de história, geografia, matemática, a cultura de outros países, já que envolvemos outros países...” (Maria)

Em relação à construção de valores, mudança comportamental, há relatos que indicam o investimento dos professores e a influência da poesia nesse processo de transformação.

“desenvolver potencialmente e positivamente para que os alunos se apaixonem e se deleitem pela literatura, que é algo que está faltando [...] esse projeto ajuda significativamente para aqueles alunos que são “atrapalhados” em sala de aula, não é?...” (Luísa)

Percebemos, nessas manifestações, a presença da dimensão humana igualmente importante para a formação docente:

“[...] tem uma **aluninha** lá... **falava palavrão, ouvia FUNK**, e aí Maria [professora de Português], falando na cabeça dela [...] eu [Eunice] lembro que ela veio : “**Maria que fez a gente começar a ler ‘Caio Abreu’**”. [...] Eu [Eunice] estou lendo porque ela leu e gostou. [...] **o vocabulário dela** [a aluna] **mudou, já não fala palavrão.**” (Eunice)

E continua a mesma professora:

“[...] gosto muito disso porque **os alunos-problema a gente resgata**, a gente pega eles lá de baixo e resgata e **eles não vão te dar mais problema.**” (Eunice)

1.2 Avaliação do projeto de poesia

Especialmente importante nesta fase, a avaliação do projeto nos mostrou aspectos positivos, mas apontou também algumas limitações que nos ajudaram no replanejamento do 2º ciclo da IA.

Com relação à aprendizagem dos alunos percebemos na fala do professor de Geografia que houve progressos, pois, segundo *Antônio*, os alunos passaram a ter uma visão mais crítica da realidade:

“**Todos eles participaram** [...] **uma pequena parte da 8ª série foi que participou e essa pequena parte que participou entrou no projeto** [...] Houve **um pequeno avanço** [...] alguns alunos começaram a entender que nem tudo que parece natural na sociedade brasileira é tão natural assim.” (Antônio)

Quanto ao planejamento do trabalho desenvolvido com os alunos, pudemos observar, também na fala de *Antônio*, que há algum individualismo que ainda não foi possível romper, principalmente pela falta de oportunidade de interação com outros colegas, como no seu caso, o que o levou a uma generalização:

“a proposta foi **trabalhada de um modo muito personalista, por cada um.**” (Antônio)

Por outro lado, a aluna estagiária de Letras, que atuou algumas vezes especialmente com o professor de História, manifestou uma opinião distinta da anterior, ao afirmar de forma entusiástica que, na sua opinião, houve

“Uma **união** e uma **positividade por parte dos professores** [...] **O desenvolvimento do projeto dentro da escola foi bom, a metodologia de trabalho também**, está muito bem feita [...] acredito que **pode se expandir para outras escolas.** [...] foi **um desafio** e creio que para todos os professores...” (Luísa)

Em relação ao tema escolhido pelo grupo e desenvolvido através do projeto de poesia: “A influência da cultura africana na formação do povo brasileiro”, encontramos,

principalmente na fala de *Carlos*, referência à oportunidade de trabalhar com questões ligadas à desigualdade social ainda tão presente no nosso país:

“Foi muito importante [...] o tema que a gente trabalhou porque **a gente teve oportunidade de falar das diferenças.**” (Carlos)

“Esse projeto da Consciência [Negra] **casou com o nosso tema da poesia.**” (Dayse)

De modo geral, os entrevistados expressaram aprovação ao trabalho realizado, apesar das dificuldades encontradas:

“**a escola tem muitas atividades e nós não pudemos nos entregar assim 100%.**” (Antônio).

“É uma **proposta bastante ousada**, não é, visto que **mexe com a proposta que nós temos [...] talvez** até nós **não contemplamos essa expectativa**, mas não por culpa nossa, **por causa das limitações.**” (Carlos)

Afirmaram, porém, os sujeitos, que de alguma forma houve ampliação de seus próprios conhecimentos:

“acrescentou **novos conhecimentos com o grupo e com o tema também.**” (Dayse)

Através da autoavaliação realizada, foi possível observar o sentimento dos sujeitos em relação à sua participação durante a 1ª fase de desenvolvimento do projeto de poesia em sala de aula, o que possibilitaria, como acreditávamos, uma reorientação nas intervenções futuras.

Nas entrevistas de alguns dos participantes do projeto, nessa autoavaliação, alguns dos sujeitos afirmaram que poderiam ter contribuído mais em todo o processo desenvolvido. Surgiram palavras e expressões como: *participação tímida, modesta, limitada, fiquei perdida, podia ter ido mais além* etc. Apesar disso, alguns participantes relacionaram uma série de iniciativas que tomaram visando a contribuir com o projeto, com os alunos e, inclusive, com os colegas. Percebe-se na fala de *Carlos* uma preocupação em proporcionar não só aos alunos, mas também aos colegas, a oportunidade de ampliação de conhecimentos, quando este menciona o fato de ter falado muito sobre o tema em estudo e, além disso, ter escrito um texto com essa abordagem:

“Acho que **eu contribui com material, a gente fez pesquisas, falei bastante** da questão, **da discriminação contra o negro no Brasil, da diferença em relação a outros países, a outras realidades [...]** falei bastante disso pros colegas, **cheguei a escrever um texto sobre isso lá no site.**” (Carlos)

“Acredito que eu fiz isso, no que eu pude colaborar, eu colaborei, **estava sempre presente.**” (Maria)

“Minha participação, acredito que foi produtiva, foi boa, tanto que **os alunos gostaram muito da minha presença dentro da sala de aula e isso me faz muito feliz.**” (Luísa)

Interessante foi perceber o processo de crescimento experimentado e relatado pela professora de Inglês:

“Eu poderia ter participado mais [...] **no começo eu fiquei perdida** [...] acho que todo projeto até **você [dizia] nas nossas conversas** [...] **Ah, vocês vão tomar consciência, né?... Vocês estão na elaboração...**”, então, depois que eu peguei... **no começo achava difícil de planejar, de executar...** aí, com o tempo, dentro da ideia [...] **com o tempo foi melhor.**” (Dayse)

Como pudemos verificar, as autoavaliações diferem pelo grau de participação dos sujeitos no projeto. De modo geral, estes mostram-se, porém, satisfeitos com sua atuação, apesar das dificuldades que foram encontrando pelo caminho.

A avaliação feita sobre o desempenho dos alunos foi igualmente importante para a retomada do projeto no 2º ciclo de investigação. Para os participantes do projeto, essa avaliação sobre os alunos foi considerada nos seguintes aspectos:

Sobre a participação e o desempenho dos alunos, as opiniões divergiram um pouco em relação ao número de alunos que atuaram de forma mais ativa nas atividades propostas, mas todos concordaram que houve participação.

“Achei boa a participação... eles ficaram na expectativa, **demonstraram uma grande expectativa em relação ao trabalho** [...] **entenderam a proposta** [...] **perceberam o trabalho coletivo**”. (Carlos)

“em geral, **os alunos** que participaram, **foram tocados.**” (Antônio)

“[...] **em relação à música, pouco interesse por parte deles.** [...] no decorrer dos acontecimentos não senti nenhuma dificuldade. Os alunos colaboraram também, **fizeram, participaram, não reclamaram** [...] **na criação, na produção escrita, tanto na escrita quanto na parte gráfica** [...] **produziram, houve um crescimento, assim, mínimo, mas houve um crescimento por parte deles...**” (Glória)

“**Elaborar um poema com eles, em inglês,** não é? Percebi que eles tinham entendido [...] **foi mais bem-sucedido** [...] **eu esperava menos,** e foi satisfatório, apesar da falta de tempo [...] pelo menos entenderam e **pela primeira vez apliquei uma poesia em inglês, não é?... Então isso para mim!!!** [os alunos] **perceberem que alguém estava investindo neles... eles acordaram um pouquinho para a questão de escola, de comprometimento.**” (Dayse)

“Fiquei extremamente gratificada [...] **vê-los** [os alunos] **com sede de aprender mesmo** [...] na hora que eles perceberam que era um projeto à parte, **eles se sentiram especiais, diferenciados e começaram a se interessar, a fazer, a postar, a produzir.** [...] **Tem um aluno que falou de Mandela...** nossa! fiquei extremamente orgulhosa. [...] **Participaram os que vieram, que trabalharam.**” (Eunice)

“**Faltou um pouco de interesse** [...] uma atividade que você traz que não desperta tanto, mas acho que **na maioria das vezes eles responderam bem.**” (Maria)

Novamente deparamo-nos com diferentes avaliações sobre o desempenho dos alunos durante o desenvolvimento do projeto de poesia. Apesar de alguns relatos sobre a falta de envolvimento de parte dos alunos, todos afirmaram que houve interesse de boa parcela deles pela leitura e pela produção poética, o que por si já justificaria a proposta do projeto. Ressaltamos aqui, o depoimento da professora de Inglês, acima destacado, em que afirma ter-se surpreendido com o desafio colocado, da parte dela, pela primeira vez, aos alunos (e para ela inclusive), aceito e cumprido por eles, de criação de poemas em inglês, a partir do estudo das metáforas ligadas ao tema proposto, foi uma demonstração da potencialidade do trabalho com textos poéticos.

1.2 Limitações observadas no desenvolvimento do projeto de poesia

Houve, entretanto, limitações no desenvolvimento do projeto, apontadas pelos participantes nas entrevistas, nas quais nos detivemos visando à sua superação na reorganização do ciclo seguinte:

A falta de tempo, que impossibilitou a interação plena entre os participantes, foi apontada como a principal causa das falhas ocorridas durante o processo de construção e desenvolvimento do projeto, pois inviabilizou que as atividades de planejamento e de avaliação previstas pudessem ocorrer de forma sistemática. Segundo os entrevistados, isso se deveu ao formato de escola que ainda vigora no nosso sistema educacional. Como afirma *Maria*, haveria necessidade de maior e melhor gerenciamento do tempo no ciclo seguinte da investigação.

“[...] não houve **muito tempo** para discutir a proposta como um todo, não é? O tempo no colégio é curto...” (Antônio)

“[...] a **própria escola**, eh... **cria dificuldade** no dia-a-dia [...] A dificuldade de poder reunir o pessoal, né?” (Carlos)

Outra grande limitação foi o fato de que alguns professores tinham apenas duas aulas semanais com a turma; em alguns casos, com a existência de feriados ou suspensão de aulas, professores e alunos tiveram pouco contato. Havia ainda, por parte de alguns membros do grupo, a impossibilidade de participar das ATPCs, um espaço (o único possível e autorizado pela direção da escola) disponibilizado para as reuniões do projeto. Na fala dos sujeitos pudemos perceber que não houve interesse, por parte da equipe gestora, em apoiar

as atividades desenvolvidas, por considerá-las alheias ao currículo oficial. Foi mencionada também como um obstáculo a falta de verba para que o projeto ocorresse, entretanto, a SEE-SP, ao aprovar o projeto de poesia que lhe havia sido submetido, disponibilizou verba para a visita ao Museu da Língua Portuguesa e para a encadernação dos poemas dos alunos, não havendo, portanto, quaisquer despesas por parte da escola ou do grupo de professores e alunos.

1.4 Sugestões para o próximo ciclo

A contribuição do grupo reforçou a necessidade de reformulações visando à continuidade do projeto de poesia no 2º ciclo da IA. As propostas de melhoria, levantadas nas entrevistas, mostraram a necessidade de que fossem previstas algumas condições para o desenvolvimento do projeto, entre elas: i) reuniões mais frequentes do grupo; ii) melhor gestão do tempo; iii) maior engajamento dos participantes; iv) mais interação entre os membros do grupo; v) envolvimento também da equipe de direção da escola; vi) um evento ao final do projeto para que fosse mais relevante para os alunos; vii) organização de um sarau para que houvesse maior disseminação do texto poético na escola; viii) protagonismo dos alunos na elaboração e desenvolvimento do projeto, inclusive na definição de temas, ix) levantamento dos recursos humanos e materiais disponíveis; x) trabalhar mais com a música também.

Categoria 2. Desenvolvimento curricular

O projeto desenvolvido teve como um dos objetivos principais a *integração curricular*, importante para a universalização do conhecimento, pois possibilita a formação holística dos alunos para a qual todas as disciplinas contribuem, além de proporcionar a valorização do conhecimento por eles construído. Encontramos esse conceito na fala de Antônio que considera importante

“Mostrar isso pro aluno [...] [assim o aluno] percebe que o pensamento dele não é estanque quando ele está fazendo um cálculo matemático. [...] percebe que a conceituação histórica que ele tem não é estanque porque ele vai transportar isso para o processo artístico... o processo artístico mesmo, ele pode ter subsídio de outras áreas. [...] ele pode expressar o conhecimento dele e ser valorizado por isso, mesmo que ele não se saia bem num campo específico, minimizando as dificuldades que ele tem, as deficiências que ele tem...” (Antônio)

Da categoria *Desenvolvimento curricular*, emergiram três subcategorias: i) gestão do currículo; ii) interdisciplinaridade; e iii) trabalho colaborativo.

2.1 Gestão do currículo

Encontramos entre as respostas, nas entrevistas realizadas, opiniões que apresentam bastante convergência sobre a maneira como, na opinião dos entrevistados, é gerido o currículo escolar na escola. Embora haja algumas nuances nessas concepções, no geral, os sujeitos consideram que o currículo escolar é imposto e que a **grade** curricular (atualmente chamada **matriz** curricular) é pré-estabelecida, o que impede muitas vezes que propostas novas sejam implementadas. Apesar de *Antônio* ter afirmado que o trabalho com projeto não é incomum, o professor também afirmou, em sua entrevista, nunca ter trabalhado com projetos que integrassem diferentes disciplinas:

“Acho que no Brasil, a gente sabe disso... [trabalhar com projeto] é algo disseminado, assim como a grade curricular estabelecida.” (Antônio)

Carlos expressa os obstáculos que há para o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas nas escolas, seja pelo excesso de burocracia, seja pela inflexibilidade dos gestores escolares, porém, este professor vê possibilidade de trabalhos diferenciados, desde que haja um planejamento que permita aos docentes exercerem essa flexibilidade curricular.

“[...] por causa da dificuldade que a escola impõe da gente trabalhar... alguma coisa que seja além do currículo e do calendário escolar, certo? [...] você não pode ficar trabalhando só projeto de poesia, mas dá pra trabalhar também, se você conseguir elaborar um plano de aula que esteja totalmente voltado pro tema [...] a direção da escola não se abre pra mais nada que vem de novo [...] uma questão atual, fugir da proposta, isso é difícil [...] esse problema da burocracia que limita a escola pública é uma coisa assim terrível, terrível...” (Carlos)

Para *Gloria*, o projeto de poesia, em sua disciplina, muito contribuiu, inclusive em termos metodológicos:

“[...] pra minha disciplina, foi bom... houve enriquecimento do currículo, né? [...] com certeza, pra abrir novos horizontes, além do normal, da metodologia normal, tradicional, porque aí já não há assim uma abertura da metodologia contemporânea, está muito ainda no tradicional [...] o que a gente tá trabalhando, o que a gente fez na 8ª [série] está bem contemporâneo, bem amplo.” (Glória)

2.2 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, pela ótica dos participantes do projeto, apresenta diferentes nuances que foram apontadas em várias passagens das entrevistas. Percebemos diferentes níveis de compreensão dessa forma de trabalho curricular já a partir da definição do conceito encontrado em algumas das respostas apresentadas.

Em relação ao conceito de interdisciplinaridade, observamos na fala dos entrevistados alguns conceitos interessantes. Como afirma *Carlos*,

“no dia-a-dia, a gente já trabalha a interdisciplinaridade.” (Carlos)

De acordo com a professora de Matemática, para que haja interdisciplinaridade, a interação entre os professores é fundamental, porque

“a partir do momento em que cada um faz o seu, aparece lá de vez em quando, e se a gente não tiver encontro e trabalhar em grupo... não tem nada de ‘inter’.”
(Eunice)

Antônio apresenta duas formas de se promover o trabalho interdisciplinar. A primeira forma se aproxima da visão exposta pelo professor de História:

“[...] no sentido de cada área ter que buscar dentro de si mesma os recursos que se aproximem do outro [...] você tem uma área da ciência em que, a partir dali você vai relacionar com as outras.” (Antônio)

A segunda forma, mais complexa, aproxima-se mais da proposta do nosso projeto em que buscamos uma parceria e uma partilha solidária do conhecimento.

“no aspecto de interdisciplinaridade como uma realidade de grupo ‘não sei se existe esse conceito’, além de você mergulhar na sua área, se aproxima da área do outro e dialoga [...] você abre sua ciência para receber a outra.” (Antônio)

Na opinião deste professor, este tipo de interdisciplinaridade não se conseguiu atingir plenamente neste projeto.

De um modo geral, as manifestações dos participantes a respeito das contribuições do projeto de poesia ao processo de ensino/aprendizagem foram divergentes.

O professor *Antônio*, que já havia mencionado a sua dificuldade em participar mais ativamente do projeto, ficando por isso mesmo um tanto isolado, afirma que

“Eles [os alunos] não conseguiram ver a ideia da interdisciplinaridade no projeto, consequentemente não conseguiram entender a importância que teve para a disciplina, para o conhecimento, [...] a gente não amarrou mesmo muito bem.” (Antônio)

A professora *Dayse*, de Inglês, manifestou uma opinião divergente, ao afirmar:

“[...] acho que os alunos perceberam [...] a gente acabou trabalhando [...] eles perceberam que a gente tinha um projeto único...” (Dayse)

Para o professor *Carlos* houve, inclusive, contribuições para a sua própria prática e conhecimento profissional:

“[...] tenho a possibilidade de discutir melhor as questões, né?... que envolvem educação no país... sobre o que ensinar, o que discutir, o debate que ocorre diariamente na escola fica muito mais articulado, muito mais fácil de discutir quando isso ocorre.”(Carlos)

Encontramos alguns exemplos de como foi ou como poderia ter sido trabalhada a interdisciplinaridade por alguns dos participantes:

Como relata *Carlos*, professor de História,

“no dia da Consciência Negra, esse dia trabalhamos juntos, fizemos um trabalho de música, de poesias juntos, apresentação que ocorreu aqui no pátio da escola, trabalho feito junto, em conjunto. [...] a gente teve vários momentos de sentar juntos e discutir o que a gente estava fazendo.” (Carlos)

Para *Luísa*, aluna de Letras,

“a participação dentro da sala de aula junto com o professor de História, houve de fato uma interdisciplinaridade efetiva porque ele primeiro fez uma lembrança, uma retomada de um estudo diacrônico, fez uma introdução ao contexto do Chile na mesma época que o Brasil estava passando [época da ditadura militar]. [...] nós pudemos pegar um mapamundi e também vimos a Geografia, a Geografia do mundo onde fica o Chile, onde fica o Brasil, quais as capitais, quais os escritores [...] vimos literatura, poesia, vimos Geografia e História ao mesmo tempo, em duas aulas nós conseguimos ver muita coisa, e isso foi totalmente um 10. [...] dá para ser desenvolvido com qualquer disciplina...” (Luísa)

Na opinião de *Antônio* poderia ter sido possível

“deixar sua área, abrir mesmo para outro entrar seria da seguinte maneira: trabalhando a África e o negro, não houve, por exemplo, uma interação do Inglês: os movimentos negros, musicais ou militantes, com a Geografia, o que poderia ocorrer. Por exemplo: a gente tem movimento negro, ‘black panthers’, movimento musical, movimento poético etc., essa parte do Inglês poder mergulhar na Geografia.” (Antônio)

Percebemos nas falas dos entrevistados que, embora tenham sido realizadas atividades conjuntas durante o desenvolvimento do projeto, estas acabaram por ser pontuais, consequência da impossibilidade de reuniões mais frequentes e sistemáticas.

Procuramos também ampliar nossas certezas a respeito da viabilidade de desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas escolas públicas:

Não houve, nas manifestações dos sujeitos durante as entrevistas, opiniões contrárias à viabilidade do trabalho com projetos integrados. Destacamos estes trechos das entrevistas de *Carlos* e de *Luísa* em que percebemos que há concordância de que projetos que envolvam diversas disciplinas são viáveis desde que estejam bem planejados metodologicamente, desde que haja organização e principalmente vontade, especialmente dos professores, pois serão os alunos os principais beneficiados:

“[...] Dá pra trabalhar com qualquer tema [...] tem que ter boa vontade de mais gente, tem que querer, né? não só o professor, mas, **principalmente o professor, né?...**”
(Carlos)

“[...] **se a metodologia na teoria não estiver bem feita, nunca vai poder ser levada a cabo, só fica na proposta, mas quando está bem concretizada e através de um grupo escolar, de professores, pode ser desenvolvido** [...] isso não é impossível, é possível se sonharmos e levarmos esse sonho para o concreto, que é a prática.”
(Luísa)

Avaliar o projeto interdisciplinar tornou-se imprescindível à sua continuidade e aperfeiçoamento, uma vez que se tratava de um dos principais objetivos da proposta. Das entrevistas realizadas, percebemos que, apesar das dificuldades já apontadas, os sujeitos consideraram relevante o projeto desenvolvido. Destacamos as seguintes observações:

“**poderia ser melhor** (riu) [...] **gostaria de ter uma parceria maior, principalmente com Arte, Língua Portuguesa,** mas acho que não houve... não sei se faltou entrosamento... **não teve muita interação.**” (Dayse)

“[...] acho que **foi muito válido esse projeto interdisciplinar que nós fizemos.** [...] Acho que ele trouxe essa concepção da coletividade, né? da interdisciplinaridade principalmente.” (Maria)

“[...] **houve muita aprendizagem** e uma interdisciplinaridade muito rica.” (Luísa)

Estas respostas levam-nos a crer que estamos no caminho certo, embora haja ainda uma longa caminhada, com revisão de planos, mas podemos seguir assim com algumas certezas, pois os entrevistados demonstram-se otimistas e dispostos a continuar.

2.3 Trabalho colaborativo (TC)

Um projeto interdisciplinar torna-se inviável sem o recurso ao TC, mas para que esse tipo de trabalho em colaboração fosse, entretanto, uma realidade, seria necessário que estivesse instituída ou fosse construída uma cultura de colaboração entre os docentes e, por isso, foi importante para nós, perceber se essa cultura existia ou não entre os membros daquela equipe escolar. Assim, nas entrevistas realizadas, começamos por identificar os conceitos de TC presentes nas falas dos sujeitos:

“[...] **Coletividade** acho que foi a principal, né? Coletividade, **trabalho conjunto...**”
(Maria)

“[...] **trabalhar em equipe.**” (Luísa)

Foi possível também, nas entrevistas, conhecer a opinião dos entrevistados sobre a relevância e a contribuição dos projetos integrados e colaborativos, para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos.

De modo geral, nas falas dos sujeitos, observamos que estes consideram o TC como uma forma adequada de planejar as ações e de pensar no seu desenvolvimento em sala de aula, pois, de acordo com estes participantes, a metodologia é boa e os alunos percebem que os professores têm objetivos comuns. Por outro lado, percebemos, em seus depoimentos, que o trabalho individual torna o docente isolado e, muitas vezes, isso impede avanços no processo de ensino/aprendizagem. Segundo os entrevistados, o trabalho em colaboração proporciona um crescimento profissional e pessoal também, humaniza as relações, exige humildade, pois há momentos em que se precisa ceder nas ações coletivas que necessitam do envolvimento de todos. A interação que ocorre nesse processo, de acordo com os sujeitos, permite confrontar ideias e partilhar diferentes opiniões, propiciando momentos de reflexão que favoreçam eventuais mudanças. Há outros, entretanto, que entendem a colaboração apenas como facilitadora do trabalho didático-pedagógico:

“aquele professor que tem posição mais conservadora, a gente acaba envolvendo nas ideias da gente, no processo, dentro do projeto. [...] Usando essa metodologia, o trabalho coletivo. [...] está provado que o trabalho que uma pessoa faz de forma assim individual, ela não envolve a escola, ele não acontece, é uma coisa isolada, que não vem contribuir com o processo.” (Carlos)

“[...] crescimento profissional como ser humano, como pessoa, como cidadão [...] quando você participa coletivamente você também está sendo humilde, né? a humildade acima de tudo.” (Glória)

“não é fácil ter a interação entre os professores, porém **a metodologia é boa** [...] Parece que o empenho é maior. [...] na sala, **o aluno vê o objetivo, né? como todos falam o mesmo**, acho que o aluno tem bem claro isso. [...] É bom a gente ter projeto, uma meta, se unir pra isso [...] mas **há necessidade de um compromisso maior...**” (Dayse)

“[...] quando a gente conversa com o *Carlos*, a gente viaja... A *Maria* também é mais pé no chão, mas também a Dayse, ela é mais prática e tal: e aí [nós nos perguntamos], **o que a gente vai fazer? Como? Quando? De que jeito?**” (Eunice)

“[...] é um aprendizado sim [...] **você discute opiniões diferentes**, né? traz opiniões diferentes, **você busca se enriquecer através da disciplina do outro**, do que você pode trazer pra você [...] muita coisa assim relacionada.” (Maria)

Durante as entrevistas, percebemos que, em diversos momentos, houve referência à liderança da professora de Português a quem os professores recorriam durante o tempo de duração do projeto, como afirmou a professora *Glória*:

“[...] **Maria, como estava na frente, coordenando**, né? [...] ela [Maria] passava pra gente a todo momento tudo o que tinha que ser feito. Ela nos chamava, ela reunia com os colegas né? [...] Então acho que nessa parte está tudo certo.” (Glória)

Para o professor *Carlos*, embora em princípio entenda que

“[...] **a ideia é o trabalho ser de todos**, né? Ser **assumido por todos**.” (Carlos)

Este professor, a nosso ver, não descarta a ideia de que haja um coordenador, só não parece aceitar muito bem que seja o coordenador pedagógico da escola, pois, dessa forma, para *Carlos*, o projeto poderia perder seu caráter de construção autônoma e de gerenciamento pelo grupo:

“[...] **coordenação do projeto talvez, que não fosse o coordenador da escola fosse um outro**. Até poderia ser porque eu sou coordenador de um projeto que a escola desenvolve, é muito burocrático [...] **poderia sim ter um coordenador específico**, né?, mas é que nem eu te falei, **tem que ter bastante boa vontade**, porque, senão, não se envolve não.” (Carlos)

Finalmente, nas falas dos sujeitos pudemos conhecer sua opinião a respeito de todo o processo desenvolvido através do TC. Percebemos a frustração do professor *Antônio* quando este afirma que

“[...] **não se tinha tempo mesmo, meios de se encontrar e trocar...**” (Antônio)

Apesar dos entraves e dos imprevistos, observamos a aprovação do processo concluído neste 1º ciclo nas falas de *Glória*, *Eunice* e *Maria*:

“**houve interação entre as partes**: Inglês na parte de música, Português, na parte da poesia mesmo. [...] **nosso grupo estava bem unido**.” (Glória)

“Falar a verdade? [riu] É que na verdade, a gente não consegue, somos diferentes, ideias diferentes, mas a gente conseguiu [...] Ah.. **Primeiro que eu gosto muito do grupo, né?**” (Eunice)

“[...] todos contribuíram... cada um dentro da sua área, dentro das suas limitações [...] acho que enriqueceu tanto os alunos porque eles perceberam que todos os professores estavam muito envolvidos, **todos os professores estavam falando a mesma língua, estavam falando do mesmo tema para ser discutido com eles, só que de forma diferente, cada um na sua disciplina.**” (Maria)

E percebemos, na fala de *Dayse*, uma crítica construtiva em relação à falta de articulação entre o que foi planejado e o que aconteceu mesmo na prática:

“A interação foi boa, né? mas poderia ser melhor, faltou interagir mais. [...] Por exemplo, na hora que eu estava ensinando para eles, ali, achar uma palavra sinônima de uma palavra em Inglês para colocar no poema [a professora de Português tinha feito isso], só que a gente teria que ter pegado as aulas juntas, não sei, então a gente não tinha, não batia, não tinha sintonia, né? [...] a gente podia ter feito até junto, uma aula comum, e não houve, ela fez na aula dela e eu na minha, então a gente só conversou sobre isso, mas não se concretizou dentro da sala, com os alunos, não houve essa interação. Eu sabia o que ela estava fazendo, mostrei meu trabalho pra ela e vice-versa [...] **a gente estava na mesma linha, mas não houve isso na aula, com os alunos, né? [...] faltou mais entrosamento,** termos muita oportunidade de **atuar juntos,** sabíamos o que uns estavam fazendo, **compartilhamos os conteúdos, mas não a prática...**” (Dayse)

Na análise desta categoria foi possível perceber que, apesar das limitações, apontadas houve empenho de todos para atuarem de forma colaborativa, durante todo o processo de elaboração e desenvolvimento do projeto de poesia, condição essencial para o trabalho interdisciplinar.

Verificamos ainda que os próprios sujeitos constataram diferentes visões permeando o grupo. De acordo com a maioria dos participantes, essa diferença representa uma riqueza de ideias que contribuem para o crescimento profissional de todos. As opiniões manifestadas nas entrevistas nem sempre são convergentes, pois dependem da maior ou menor participação de cada um no projeto. Vários participantes falam sobre a importância da interação do grupo e afirmam que houve essa integração, promovida, também, pela afinidade existente entre os membros dessa equipe de professores. Essa interação mostrou-se um tanto superficial, na medida em que esse contato ficou mais em nível de conteúdo e menos na prática, como lembrou uma das professoras, para quem teriam sido necessárias mais atividades conjuntas, talvez com uma reorganização da própria dinâmica escolar, o que não teria sido fácil, tendo em vista a linha de trabalho da direção da escola. Por isso teriam ficado mesmo cada um na sua disciplina, como afirmou *Maria*.

Um aspecto bastante importante também apontado, e proporcionado pelo TC, foi o fato de os alunos terem percebido o envolvimento dos professores e que havia um tema abordado por todos, cada um em sua disciplina.

Categoria 3. Formação continuada

Da categoria *formação continuada*, outro grande tema, emergiram duas subcategorias: i) prática pedagógica e ii) desenvolvimento profissional.

3.1 Prática pedagógica

Quando procurarmos conhecer o que pensam os sujeitos sobre a prática pedagógica, percebemos que há ainda alguns resquícios de uma postura autoritária que se mescla a alguns sinais de uma prática mais democrática, que nos permite interpretar como uma possível fase de transição na atuação docente. Destacamos a fala da professora de Arte que, ao relatar uma dinâmica de sala de aula, explicou que

“[...] eles [os alunos] acabaram produzindo, mesmo não querendo, porque eu chegava, mostrava, olha tem que refazer, não tá bom assim, então houve uma insistência da minha parte, com a produção, né? Aí eles acabavam fazendo. Acho que é um meio, um modo deles se interessarem também, interagirem. Assim, o orientador tem que ficar em cima mesmo, é o papel, né? como você falou, é o papel, ficar em cima, o tempo todo, avaliando, que a avaliação é contínua. Então o tempo todo ele tem que ser avaliado e ser questionado, por que está fazendo o que está fazendo, ou por que fez isso, por que fez aquilo e tem que dar uma devolutiva pra ele.” (Glória)

Ao mencionar o fato de que os alunos produziam apenas pela sua intervenção e pela sua insistência de professor, e que eram obrigados a refazer a atividade caso seu trabalho não estivesse satisfatório, esta professora demonstra uma dificuldade em definir o próprio papel, ou como professor ou ainda como orientador, pois acredita que, para obter melhores resultados de seus alunos deve “ficar em cima... o tempo todo”. Por outro lado, em relação à avaliação, percebe-se que *Glória* assume uma avaliação formativa, ao contrário da somativa, uma vez que a entende contínua, com frequentes questionamentos e, principalmente, com a necessidade de apresentar um *feedback* aos seus alunos.

Buscamos também perceber se o trabalho com projetos é algo que faz parte do cotidiano de sala de aula. Pelo que se pode perceber pelas afirmações feitas durante as

entrevistas, não é comum o trabalho com projetos pedagógicos nas escolas públicas. As duas falas abaixo refletem um pouco dessa deficiência.

Carlos, apesar de ter feito uma generalização, por ser um professor experiente como se observa na caracterização dos sujeitos, deve ter mesmo alguma razão para questionar:

“[...] por que é tão difícil levar um projeto para uma escola pública, né?” (Carlos)

Para o professor *Antônio*, que já declarou nunca ter participado de trabalho com projetos dessa natureza, afirma que

“[...] os projetos, sejam de poesia ou outro projeto que venha a acontecer, ele só tem sentido se a realidade na qual ele é pensado entende a sua importância. Se isso não acontecer, ele vai ser só uma ideia boa, mas uma ideia boa que vai ser levada pelo vento. (Antônio)”

Nos dois depoimentos, percebe-se certa falta de incentivo ao desenvolvimento de projetos que envolvam as diversas áreas do conhecimento, seja por parte da própria escola, seja por parte dos órgãos responsáveis pela educação pública, neste caso, a estadual.

Para saber se o trabalho com projetos faz parte da prática pedagógica dos participantes e se, em sua opinião, o projeto de poesia, ao ser desenvolvido, trouxe alguma contribuição ao processo de ensino/aprendizagem, recorremos a alguns de seus depoimentos e percebemos nas falas de alguns sujeitos aspectos interessantes que nos permitiram inferir que houve algumas contribuições, principalmente no que se refere ao desempenho docente junto aos alunos.

Para a professora de Inglês que, no início, resistia a trabalhar o projeto de poesia com os alunos, o reconhecimento dessa viabilidade e de sua importância está em suas palavras, trata-se, realmente, de uma descoberta:

“no começo eu falei: ‘Ah, Inglês não vai entrar nessa... eu estou, mas não vou conseguir desenvolver muita coisa’ [...] eu me sentia presa e não achava muitos caminhos [...] com o tempo, comecei a perceber que dá para trabalhar (poesia) em qualquer disciplina.” (Dayse)

A professora de Matemática, ao contrário, desde o início acreditou no projeto, embora, como ela mesma afirma, não tenha conseguido avançar como gostaria.

“Com certeza [o projeto é viável] eu da área de exatas, né? [...] é o que mais acredito, coisas lúdicas [...] Lousa e giz, principalmente, só não dá certo. Por exemplo, não dá pra ficar falando, falando, eles têm 14-15 anos. Aí sim [coletivamente], porque um sozinho não faz nada. [...] as crianças aprendem e brincam muito.” (Eunice)

3.2 Desenvolvimento profissional

Considerando que este projeto foi proposto com o objetivo de contribuir para a formação inicial e continuada de professores, precisávamos saber quais teriam sido as contribuições para o desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, buscamos nas entrevistas realizadas essa resposta.

Nas falas dos sujeitos encontramos alguns aspectos que foram apontados como contribuição ao DP, tais como: i) relacionar os conhecimentos pré-existentes aos novos conhecimentos adquiridos no processo de construção e desenvolvimento do projeto de poesia; ii) recuperar os *arquivos da memória*; iii) descobrir coisas novas; iv) ampliar e aprofundar conhecimentos específicos; v) despertar para novos interesses.

Desses depoimentos destacamos algumas falas que ilustram esses aspectos:

“[...] por exemplo, eu já tinha estudado a revolta da Chibata, do Rio, e em função do projeto **eu tive que aprofundar na revolta da Chibata [...] descobri coisas novas** que eu não sabia, a respeito da figura de João Cândido e do próprio movimento da população do Rio na época. [...] **aprendi coisas que eu não tinha ainda contato**, foi legal sim.” (Carlos)

“[...] **me interessei um pouquinho, não costumava trabalhar tanto** [com poesia] **e fui pesquisar [...] me aprofundei na literatura de cordel. Li livros, pesquisei...**” (Glória)

“[...] **enriqueceu muito, principalmente pelo tema específico [...] também conheci poetas** que até então pra mim eram desconhecidos.” (Maria)

“[...] **tornou muito mais fácil o entendimento da África do ponto de vista histórico-geográfico [...] Isso foi bom. [...] eu não estreitava, não me limitava apenas a mencionar o nome do país ou coisa do tipo, mas saber o nome do poeta daquele país, relacionar a maneira como ele pensava com a produção poética dele, com a história do país, com a geografia. [...] eu vergava, eu dobrava mesmo o conteúdo técnico-formal da escola com o projeto para justamente fazê-los entender que uma coisa estava altamente ligada à outra...**” (Antônio)

E o professor *Antônio* prossegue dizendo:

“[...] **me fez voltar a ler**, a ouvir algumas coisas que eu não ouvia mais, então nesse aspecto foi muito importante para mim.” (Antônio)

Consideramos interessante e ao mesmo tempo muito importante, na fala da professora de Matemática, o fato de ela ter-se aproximado da poesia, principalmente para estreitar vínculos com sua aluna:

“Conheci esse **Caio Abreu** que eu não conhecia e ela [uma aluna] me falou... até tenho ele no Facebook. Passei para ela **Martha Medeiros**⁶³... [o livro] é adulto... quem sabe ela lê.” (Eunice)

Também o depoimento da professora de Inglês chamou-nos a atenção pela evolução do trabalho ao longo de todo o processo realizado:

“Quanto à poesia [...] **fiz pela primeira vez [...] perdi o medo**, talvez eu tenha agora **mais confiança, segurança para aplicar a poesia** [...] eu sempre apliquei textos [...] mexo muito com textos e interpretação em Inglês, muito texto mesmo, mas **sempre tive medo da poesia e dessa vez eu vi que dá para trabalhar com a didática da poesia.**” (Dayse)

Procuramos conhecer a importância da pesquisa na construção e desenvolvimento do projeto de poesia e sua importância para o desenvolvimento profissional. Observamos nas respostas dos entrevistados que estes recorreram à pesquisa para, inclusive, integrarem-se com os demais sujeitos.

Percebemos que a pesquisa trouxe aos participantes um aprofundamento do conhecimento específico, como afirmam vários sujeitos, contribuindo assim para a dimensão de conteúdo, bem como, para a dimensão de conhecimento do currículo, essencial para o profissional docente, como afirmam Sá-Chaves (2000); Shulman (1987).

“[...] tive que revisitar alguns textos sobre a história da África que eu não via já fazia algum tempo [...] fazer uma pesquisa poética mesmo, poética e musical [...] **cada ação que eu tinha que tomar em função do projeto era uma pesquisa nova** que eu tinha que fazer [...] nesse aspecto, **me fez interdisciplinarizar meu conhecimento.**” (Antônio)

“[...] **o livro de Inglês, também os vídeos que eu pesquisava.** [Poetas] não muito, porque **eu não podia me prender, por ser Inglês, eu tinha que olhar mais pra Língua Inglesa, então eu pesquisei muito pouco.**” (Dayse)

O depoimento da professora de Português foi importante, pois mostrou que ao recorrerem à pesquisa, os professores orientaram seus alunos a fazerem o mesmo.

“[...] **todos nós precisamos realizar pesquisas, buscar poesias, poetas** [...] que estivessem envolvidos com o tema [...] **houve sim um trabalho de pesquisa tanto os professores quanto os alunos.**” (Maria)

⁶³ Metonímia usada pela professora para referir-se às obras do escritor brasileiro contemporâneo Caio Abreu (já falecido) e de Martha Medeiros, escritora e poeta, também brasileira.

Como foi possível perceber, embora não seja ainda comum entre os professores, o trabalho com projetos começa a fazer sentido para sua prática docente, pois, de acordo com esses sujeitos, fazem-nos sentirem-se mais seguros e confiantes diante dos alunos que, por sua vez, percebem a integração entre os seus professores e acabam, assim, por aprender com maior facilidade.

Outro destaque importante foi o papel da pesquisa no desenvolvimento do projeto que, conforme os depoimentos dos sujeitos, contribuiu para fazê-los avançar no conhecimento específico e também naquele mais geral. Ao perceberem isso, os professores passaram a incentivar seus alunos a irem em busca de novos conhecimentos também através da pesquisa, inserindo-se no processo de “aprender a aprender”.

Embora haja ainda, como foi relatado, algum individualismo e conservadorismo na prática docente, percebemos nas entrevistas, mas principalmente uma disposição para mudança.

3.3 Formação inicial de professores/Estágio supervisionado

Para sabermos um pouco mais sobre as concepções que embasam os procedimentos adotados pela universidade em relação às atividades dos futuros professores no período de estágio, recorremos à entrevista de *Luísa* que nos esclareceu melhor como são orientados os estagiários pela supervisão de sua universidade. De um modo geral, trata-se de um modelo baseado na observação de sala de aula focado principalmente na figura do professor, nessa visão do professor como modelo. Ainda de acordo com a futura professora, não há boa aceitação por parte dos professores em relação à permanência de estagiários durante suas aulas. A avaliação desse estágio acaba limitada a um relatório de observação e um registro de frequência à escola de EB.

Segundo *Luísa*,

“Somos cobrados para ver a disciplina a partir dos parâmetros curriculares, para ver se o professor efetivamente está passando o que é dado pelo governo, para ver os erros que o professor comete em sala de aula, para ver se ele definitivamente se dedica só a enrolar ou se realmente utiliza os 50 minutos de uma aula pelo menos passando o que deve ser passado. [...] os estágios não permitem a participação do aluno mesmo porque o professor não gosta [...] o relatório fica muito redundante quando é o aluno que observa só o professor, no estágio [...] se ele é participante da aula, o relatório vai ficar muito mais rico.” (*Luísa*)

Foi muito importante conhecer a opinião da estagiária entrevistada sobre o modelo de estágio que tem vivenciado. Esse depoimento veio ao encontro das expectativas iniciais da proposta que se baseia em estudos desenvolvidos por autores como Marques (2003), Pimenta e Lima (2011), entre outros. A aluna demonstra perceber que o estágio contextualizado, com a participação dos futuros professores nas atividades de sala de aula, em parceria com os professores em exercício, contribui para o desenvolvimento profissional e a construção de uma PP calcada na realidade, o que deverá proporcionar maior segurança e melhor desempenho nas atividades docentes futuras.

Quanto ao conceito de estágio, que é oferecido para futuros professores, presente nas falas dos participantes das entrevistas, observamos que há um consenso de que os alunos das licenciaturas precisam entrar em contato com a prática docente o mais cedo possível, como defendem Gatti e Barreto (2009), Marques (2003), Pimenta e Lima (2011), entre outros. Como afirma *Antônio*, em sua entrevista,

“[...] considero muito importante: quem está na academia estudando **tem que conhecer a realidade** da qual vai fazer parte, muito urgentemente. [...] Nesse aspecto é muito importante.” (Antônio)

Luísa, a estagiária de Letras, em sua fala já havia deixado explícito que considera importante que o futuro professor tenha a oportunidade de atuar diretamente com os alunos, em sala de aula, e também que não concorda com o modelo de estágio que é praticado em sua universidade, pois, segundo ela, ainda é muito tradicional, baseado apenas na observação. Esta participante não concorda que

“[...] o estagiário **fique no cantinho da sala, sem participar de nada, e só observar** como o professor dá aula [...] o **estágio conservador** [...] você **vai ficar num mundo isolado da sala de aula.**” (Luísa)

Visando a conhecer o que pensavam os participantes sobre a contribuição do projeto de poesia à formação inicial de professores, mais especificamente ao estágio supervisionado, buscamos nas respostas dos entrevistados suas opiniões a esse respeito.

Percebemos que todos consideram importante a participação dos estagiários nos projetos colaborativos e interdisciplinares, mas nem sempre pela mesma razão.

Alguns sujeitos entendem que a participação do futuro professor em sala de aula, com os professores, contribuirá para aliviar a carga muitas vezes excessiva do docente:

“acho que é importante, acho que é **um grande auxílio** [...] já pensou **na hora que a gente fizer uma oficina na própria sala de aula**, que eu estiver trabalhando isso, [ter] **um estagiário**, né?” (Dayse)

Para *Eunice*, trata-se da oportunidade que os alunos têm de manter contato com alunos futuros professores e poderem, eventualmente, se interessar pela profissão:

“na pesquisa [questionário aplicado aos alunos pela professora de Matemática] você viu, pouquíssimos se interessam pela carreira...” (Eunice)

A futura professora, *Luísa*, enumera uma série de contribuições que advêm da participação de estagiários das licenciaturas em projetos colaborativos:

“[...] **a participação do estagiário em conjunto com o professor [...] entrar na realidade do professor [...] ter o apoio do professor [...] a visão de mundo dentro do contexto escolar [...] [vivenciar] a realidade da sala de uma escola do governo [...] vantagens na metodologia, a interdisciplinaridade trabalhada e a literatura [...] tudo é possível, se nós nos preocuparmos** em melhorar alguma parte da educação. [...] **Foi um desafio** porque nunca tinha feito isso.” (Luísa)

Quanto à participação de estagiários como parceiros na construção e desenvolvimento de projetos, um dos principais objetivos da investigação-ação em curso, alguns entrevistados não conseguiram opinar porque o contato com os futuros professores foi pequeno ou quase não existiu, como é o caso do professor *Antônio* que não conseguia se reunir sequer com os colegas da escola.

O professor *Carlos* que mais teve contato com as estagiárias, refere-se à participação de *Luísa* de forma bastante positiva, considerando que a presença da futura professora em suas aulas foi uma parceria importante. O professor menciona também o fato de ter sido “pequena” a participação dos estagiários, a nosso ver referindo-se à possibilidade de os futuros professores poderem atuar com mais frequência nas salas de aula, contribuindo com os professores das turmas. Por outro lado, esta pode ser uma preocupação com a formação do futuro professor que poderia aproveitar mais e melhor o tempo de permanência na escola, com os professores, para intervir em sala de aula visando ao seu crescimento profissional. De qualquer forma, tratava-se de um projeto que tinha um tempo de duração e desenvolvia-se num horário que muitas vezes não permitia a permanência desses estagiários, inclusive porque os professores do projeto nem sempre tinham aulas todos os dias da semana. A disponibilidade de tempo para todos os envolvidos no projeto foi sempre muito limitada.

“[...] o trabalho com a Luísa [...] ela trabalhou o poema do Neruda foi muito interessante também. [...] **só vem somar, ajudar né, ela fez o trabalho, ela esteve duas ou três vezes na minha aula e foi muito legal a participação dela [...] o próprio interesse do aluno,** que criou expectativa de ter uma pessoa diferente assim na sala né? [...] mas **achei a participação do estagiário muito pequena.**” (Carlos)

Glória, em sua fala, demonstra a preocupação com a ampliação do conhecimento profissional dos futuros professores:

“A meu ver, assim, um bom sinal porque para o futuro, porque elas são o futuro, né? é gratificante, porque **vai haver acréscimo no saber. [...] Pelo pouco tempo que eu tive de sala de aula, de contato com elas, foi bom.**” (Glória)

Luísa, por sua vez, afirma que sua participação não pôde ser maior pela sua indisponibilidade de tempo. A aluna trabalha durante o dia em dois locais diferentes, como ela própria refere, e estuda à noite. Esta é a realidade da maioria dos alunos de licenciatura das universidades da região, uma situação bastante discutida nos estudos de Gatti e Barretto (2009), encaminhados à UNESCO, como contribuição para a formulação de propostas de política educacional:

“[...] **poderia ter participado mais ainda,** mas como trabalho em dois lugares, mais a faculdade, último ano, complicou um pouquinho, mas isso não me dispensou de poder praticar atividades junto com os alunos.” (Luísa)

Foram apresentadas sugestões para futuras participações de estagiários de licenciatura que poderão contribuir com novas propostas, em algumas das entrevistas surgiram novamente propostas para a participação dos futuros professores como auxiliares ou como transmissores ou como coconstrutores de um saber mais atual.

Apesar de já ter reconhecido que há crescimento profissional para os futuros professores que participam de projetos integrados e colaborativos, a professora *Glória* também atribui aos estagiários outras funções, que se incluem nas de cooperação:

“[os estagiários] **poderiam passar alguma coisa sobre a poesia mesmo com os alunos, participar mais, interagir, orientar,** principalmente **para nós que não somos da área, eles poderiam estar ajudando, contribuindo nesse trabalho...**” (Glória)

Eunice, por sua vez, acredita que a presença dos estagiários pode trazer aos professores um entusiasmo maior, isto é, a contribuição maior viria mesmo dos futuros professores, embora seja bastante positivo para ambas as partes a proposta, contida em sua fala, de planejamento conjunto:

“[...] A gente sentando, conversando, traçando metas, até porque o fato do menino ser estagiário, **ele está com mais pique do que a gente**, porque é muita água fria, né, enquanto você está fora [...] eu vejo pelo pessoal novo que vem aqui, fico lembrando... ah...” (Eunice)

Luísa, por saber que não faria parte do projeto no 2º ciclo e, além disso, por saber também que sua universidade não teria mais estagiários a partir do ano seguinte, pois sua turma era a última classe de alunos de Letras daquela universidade (apenas sete alunos), sugeriu

“[...] **chamar mais pessoas das outras faculdades.**” (*Luísa*)

E esta futura professora conclui afirmando que, na sua opinião, as universidades deveriam repensar o modelo atual de estágio para formação de novos professores:

“[...] para elas [as universidades] estarem pensando realmente numa **possibilidade de um estágio diferente** [...] acredito que eles [os futuros professores] **vão ficar mais confiantes em sala de aula.**” (*Luísa*)

Os entrevistados, em seus depoimentos, consideram importante a participação de estagiários das licenciaturas em projetos interdisciplinares, em duas vertentes: i) para o aprofundamento dos conhecimentos dos futuros professores e sua aproximação da prática docente; ii) como parceiros nas atividades de sala de aula.

Seja de uma forma ou de outra, todos os entrevistados reconheceram que essa participação dos alunos-estagiários não pode restringir-se apenas à observação em sala de aula, mas deve tornar-se cada vez mais ativa e participativa.

Na visão apresentada pela estagiária, a proposta do projeto desenvolvido avança em relação ao modelo de estágio atualmente praticado por sua própria universidade, que está baseado na observação da prática docente e que não proporciona a oportunidade de intervenção do futuro professor nas diversas atividades desenvolvidas pelos professores em exercício, como: planejamento, atuação em sala de aula, convívio mais estreito com colegas e alunos da EB, e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.5 Síntese e reflexões teóricas

Após a avaliação concluída, pudemos perceber que era grande, e revelava-se importante para o aperfeiçoamento da prática docente, a potencialidade do trabalho colaborativo e do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, na formação continuada, com a participação de alunos futuros professores.

Destacamos como pontos importantes no trabalho parcialmente realizado: o resgate da poesia, como afirmou *Maria*: “acho que a escola perdeu um pouco o foco de se trabalhar a poesia (como também afirmam Gebara, 2002; Jean, 1989; Lajolo, 2001, Martin, 2010), entre outros)... e nós resgatamos com esse projeto”; o recurso à pesquisa apontado pelos participantes como necessário ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula (tanto dos professores quanto dos alunos), momentos necessários ao aprofundamento do conhecimento teórico (Alarcão, 1998; Nóvoa, 1992); o reconhecimento da própria capacidade e também a dos alunos de desenvolver atividades com projetos (Alarcão, Andrade e Santos, 2008); o respeito à opinião dos alunos (Beane, 2003); a importância atribuída ao entrosamento, à interação entre os docentes, proporcionados pelo desenvolvimento do projeto interdisciplinar através de trabalho coletivo e colaborativo (Andrade & Pinho, 2010; Fullan & Hargreaves, 2001; Nóvoa, 1995); a humildade apontada por *Glória* como um requisito ao trabalho em equipe; o reconhecimento da importância da participação de estagiários (Kenski, 2003; Pimenta & Lima, 2011); o enfrentamento dos medos e a superação dos desafios, claramente percebido na fala de *Dayse*, embora esteja ainda associada à ideia do aplicacionismo redutor (inerente ao paradigma da racionalidade técnica): “Quanto à poesia... fiz pela primeira vez,... perdi o medo, talvez eu tenha... agora... mais confiança, segurança para *aplicar* a poesia... foi um desafio, um desafio, mas que deu satisfação... que gostei do resultado”.

Reconhecemos que o avanço ainda era pequeno, como afirmava *Antônio* em uma de suas respostas, mas, como em todo processo, a mudança é lenta e gradativa. Por isso continuamos acreditando nessa linha de trabalho.

De acordo com os participantes, houve limitações ao desenvolvimento pleno do projeto coletivo, como a falta de tempo disponível, a ausência de apoio da equipe gestora, incluindo a coordenação pedagógica, e a não-participação dos alunos na construção do projeto. Sabíamos que tais limitações, especialmente a falta de tempo, mesmo que

representassem uma tentativa de justificar a falta de envolvimento (Canha, 2013), comprometiam a realização de um planejamento coletivo necessário ao desenvolvimento pleno, e em sintonia, das atividades interdisciplinares. Como afirma Fusari (2011, p. 22), “A rotina profissional sob condições inadequadas oferece pouco espaço para atividades de reflexão, estudo e auto-organização”. Concordamos com este autor que defende que, além dos horários de trabalho pedagógico, é necessária a garantia, no calendário escolar, de espaços para discussão e planejamento coletivo, para que os professores “analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar” (Fusari, 2011, p. 22).

Foi possível, entretanto, constatar, como defendem Shulman (1986), Tardif e Lessard (2005), Zeichner (1993), entre outros, que o trabalho desenvolvido na própria unidade escolar de forma coletiva proporciona a problematização do contexto e favorece a tomada de decisões (Candau, 1999; Fusari, 2011); os docentes passam a refletir com mais criticidade a sua prática na medida em que se sentem responsáveis por contribuir com os parceiros de trabalho. Essa reflexão que se dá, de forma individual e coletiva, tende a enriquecer significativamente e a promover permanentemente o desenvolvimento profissional.

A parceria escola-universidade, defendida por Nóvoa (2009); Tardif e Lessard (2005), entre outros, também mostrou-se aqui viável e importante, uma vez que o estágio dos futuros professores, no contexto escolar, em conjunto com os docentes, apesar das dificuldades enfrentadas, obteve bons resultados, refletidos nas opiniões dos entrevistados, como na afirmação de *Carlos* sobre a participação da estagiária em sua sala de aula: “... ela esteve duas ou três vezes na minha aula e foi muito legal a participação dela”. Por sua vez, *Luísa* destacou a importância da participação de estagiários junto com os professores, uma vez que desta forma associa-se o “apoio do professor” com “o conhecimento do estagiário”, e que, por outro lado, no modelo tradicional de estágio, os futuros professores ficam “num mundo isolado da sala de aula...”.

As manifestações dos participantes deste projeto nos permitem afirmar, ao final desse 1º ciclo, que o trabalho colaborativo e interdisciplinar, desenvolvido por professores e futuros professores, num processo gradativo, possui a potencialidade de transformação que vimos buscando (Nóvoa, 2009). Acreditamos, entretanto, que um novo paradigma de

formação somente se tornará viável caso haja uma efetiva mudança dos profissionais da educação frente às determinações oriundas do sistema que insiste ainda em impor antigos modelos que se repetem e se refletem, inclusive, nos documentos anualmente elaborados e distribuídos às escolas, especialmente à época do planejamento no início de cada ano letivo, como o apresentado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no início de 2013, sob o título “Orientações para o planejamento escolar 2013”⁶⁴, em que se encontram, de forma fragmentada, ainda que divididas por áreas do conhecimento, as diretrizes para o trabalho de planejamento das diversas disciplinas do currículo escolar. Torna-se evidente a necessidade de superação da passividade com a qual os profissionais da educação ainda recebem tais imposições.

Acreditando que a mudança seja mesmo possível, retomamos o projeto, no ano letivo seguinte (2013), na mesma escola, com os mesmos participantes (com a maioria deles), com o 2º ciclo da IA, na expectativa de, ao obtermos respostas às questões que levantamos nesta investigação, possamos contribuir para a discussão sobre a criação de uma nova cultura de formação e autoformação em contexto.

⁶⁴ Documento disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em: http://issuu.com/educacaosp/docs/cgeb_orientacoesparaoplanejescolar_2013_24012013

2.2 2º ciclo de investigação-ação (2013)

Retomamos as atividades do projeto em 2013, tendo em conta a análise realizada no ano anterior. A proposta inicial era sentar com os participantes do 1º ciclo da IA e, com eles, realizar o replanejamento, primeira fase do 2º ciclo, a partir de uma análise crítica dos resultados do 1º ciclo.

No início de 2013, entretanto, houve uma mudança na equipe de direção da escola (novo diretor, nova vice-diretora e nova coordenadora pedagógica), o que trouxe algumas dificuldades para a retomada do projeto. Em janeiro, houve um contato com o novo diretor que marcou, para o dia 24 de janeiro, uma apresentação do projeto para toda a equipe gestora). Após essa apresentação, houve anuência da direção para que o projeto fosse apresentado ao conjunto dos professores durante um dos dias do planejamento anual.

1ª fase da investigação-ação no 2º ciclo – (Re)planejamento

O planejamento anual da escola, em 2013, ocorreu, finalmente, nos dias 28 de fevereiro e 1 de março. Pudemos, então, apresentar a proposta da nova fase do projeto de poesia aos professores, no segundo dia (1 de março), em apenas 2 horas (das 11 às 13h).

Após esse encontro, percebemos que algumas alterações no projeto deveriam ser feitas, uma vez que não seria possível continuar com o projeto em classe do Ciclo II do EF, pois nenhum dos professores, que haviam participado do projeto em 2012, tinham aulas atribuídas para essas turmas, nesse ano. Por isso, foi necessário fazermos uma opção de trabalho com o 1º ano do EM.

Houve também mudanças na equipe. A professora de Matemática deixou de ministrar aulas para o 1º ano do EM e o novo professor que estava à frente das turmas não aderiu ao projeto. O professor de Geografia deixou a escola, mas o professor que o veio substituir passou a integrar a equipe. Assim, ficamos com 4 professores que participaram em 2012: *Maria* (Português), *Dayse* (Inglês), *Carlos* (História) e *Glória* (Arte), e mais o professor de Geografia, *Gil*, que participava pela primeira vez, além da nova coordenadora pedagógica, *Heloísa*, que também se integrou à equipe.

Foram novamente convidados estagiários de uma universidade da cidade. Não puderam ser os mesmos, pois aqueles, de 2012, já haviam concluído seu curso. Também não puderam ser alunos da mesma universidade, pois nessa instituição já não havia turmas de licenciandos em Letras em 2012, por isso, os novos universitários que aceitaram o convite, vieram de outra universidade privada concorrente da anterior. Inicialmente três alunos demonstraram interesse e começaram a participar dos encontros, mas apenas dois deles, *Mateus* e *Nelson*, tiveram participação mais ativa. Os participantes estão mencionados no quadro a seguir:

Participantes do projeto	Área de atuação
Carlos	Professor de História
Dayse	Professora de Inglês
Glória	Professora de Arte
Maria	Professora de Português
Gil	Professor de Geografia
Heloísa	Coordenadora pedagógica
Mateus	Estagiário de Letras
Nelson	Estagiário de Letras
Olga	Estagiária de Letras
Regina	Investigadora

Quadro 23. Participantes do 2º ciclo de IA (2013)

Nossa primeira reunião com os participantes do projeto no 2º ciclo desta IA aconteceu no dia 4 de março, durante uma ATPC (registros – anexo 15). Durante todo o desenvolvimento do projeto neste ciclo, houve uma série de alterações de datas e de suspensões de reuniões que só aconteceram realmente nas ATPCs, que duram, em média, duas horas por semana. Nesse primeiro encontro do grupo, os participantes, definiram as turmas onde o projeto deveria ser implantado: 1º ano B/ 1º ano C, do EM. O tempo reduzido e as dificuldades impostas, levaram-nos a avançar nas propostas e começar a discussão sobre o tema do projeto na sua segunda edição.

Apesar de ter sido discutido, ao final do 1º ciclo, que os alunos das turmas escolhidas deveriam participar da escolha do tema do projeto de poesia, os sujeitos da investigação entenderam que deveriam sugerir-lhes um tema. Assim, por unanimidade, propuseram “A mulher na sociedade” (sugestão aprovada posteriormente pelos alunos).

Foram levantados, então, os seguintes objetivos para o projeto:

1. Integrar os professores das diferentes disciplinas;
2. Desenvolver, nos alunos, habilidades de percepção sensorial, senso estético e competência leitora;
3. Desenvolver a capacidade linguística através da linguagem conotativa;
4. Proporcionar o refinamento da sensibilidade para a compreensão/ interpretação de textos;
5. Construir o conhecimento histórico/geográfico através da leitura e interpretação de poesias de diferentes culturas e momentos históricos;
6. Desenvolver competências em língua estrangeira (inglês e espanhol);
7. Contribuir para a conscientização sobre o papel da mulher na sociedade, seus direitos e conquistas ao longo da história.

O grupo propôs também o investimento na pesquisa (por parte de professores e alunos) sobre os poetas que abordam o referido tema. O professor de Geografia (que participava pela primeira vez) tinha como proposta a pesquisa sobre as questões culturais relativas ao papel da mulher em diversas partes do mundo.

A equipe gestora suspendeu, entretanto, algumas reuniões já agendadas (11 de março e 18 de março) para tratar, com os professores, de problemas internos, por isso, conseguimos nos reunir, novamente, apenas em 1 de abril, quando, efetivamente, discutimos o início das atividades do projeto de poesia, junto aos alunos do 1º ano do EM.

Por todo o atraso e pela decisão dos participantes de que o projeto de poesia deveria ser desenvolvido até o final do segundo bimestre letivo (maio-junho), optamos pela não repetição dos módulos de formação, uma vez que quase todos os professores já haviam participado dessa formação no ano anterior. Os novos participantes e os estagiários seriam, então, orientados pelo próprio grupo.

O tema do projeto já estava, então, definido: permanecia sendo mesmo “A mulher no contexto sócio-histórico-cultural”.

Embora mantida a proposta de ir com as turmas ao Museu da Língua Portuguesa, como já havia acontecido no 1º ciclo do projeto, esta acabou por não acontecer pelas dificuldades que aqui vão sendo relatadas.

Os estagiários *Mateus* e *Nelson*, do curso de Letras (Português-Inglês), nem sempre conseguiam comparecer às reuniões, mas havia um contato frequente por e-mail e pelo acesso ao blog do projeto.

Nas atividades em sala de aula, os estagiários, desta vez, restringiram sua participação às aulas de Português e, por isso, mantinham um contato mais próximo com a professora dessa disciplina.

Na reunião de 1 de abril, concordamos que seria necessário iniciar a implementação do projeto com a sensibilização dos alunos, por entendermos que estes precisavam estar motivados para envolverem-se nas atividades em sala de aula, por isso, levantamos uma série de propostas, levadas aos participantes ausentes, à coordenação pedagógica e à direção da escola, que incluíam um calendário para as semanas seguintes:

Evento no dia do livro (18 de abril):

- Troca de livros de poesia entre os alunos, com período destinado à leitura e escolha de poemas para serem lidos pelos alunos.
- Sarau poético: apresentações de música e dança entre a leitura de um poema e outro.
- Escolha prévia de poemas pelos alunos para exposição em varais de poesia.

Na semana seguinte (24 de abril):

- Presença do poeta Moraes – palestra e oficina de poesia.

Na primeira semana de maio (1 a 3 de maio):

- As diferentes disciplinas deveriam trabalhar dentro de suas especificidades, com o poema de António Gedeão: “Calçada de Carriche” (anexo 16) - (cada professor deveria apresentar seu plano de aula);
- Oficina de poesia - visando à produção dos alunos – com diferentes tipos de poema: soneto, poema concreto, poema livre, haikai, cordel etc.

Em 17 de abril, houve nova reunião de preparação do Sarau Poético, que teve que ser transferido para o dia 26 de abril, por problemas internos da unidade escolar e pela greve de professores que havia sido decretada e trazia inseguranças em relação à continuidade das atividades docentes a partir de então⁶⁵. Apesar disso, os professores haviam decidido manter esse evento já programado e pediram-nos que também participássemos com uma palestra que visasse a motivar os alunos para a aprendizagem do texto poético, uma vez que o poeta convidado não poderia comparecer naquela data.

Outros contratempos surgiram nesse período, pois, alguns dos professores haviam aderido à greve, inclusive a professora de Arte, participante do projeto. Ao mesmo tempo, a professora de Inglês entrou em licença médica.

Houve, dessa forma, alteração no calendário proposto anteriormente. Assim, definimos que o início de atividades do projeto em sala de aula, com o estudo do poema de Antônio Gedeão, “Calçada de Carriche”, nas disciplinas participantes, aconteceria a partir de 6 de maio, dez dias após o evento de sensibilização proposto para os alunos.

Assim ficou organizada a programação do dia 26 de abril:

Café com poesia – das 10h30 às 12h.

1. Apresentação do projeto- professora Maria;
2. “Diálogo poético” – a investigadora;
3. Apresentação de poemas brasileiros, portugueses e de países africanos de língua portuguesa, selecionados pelos alunos;
4. Exposição de poemas nos varais;
5. Conclusão do evento com um café coletivo.

O evento “Café com poesia” ocorreu conforme se esperava. Os alunos, todos do projeto (cerca de 60 alunos de duas turmas do EM), participaram nesse dia com algumas leituras de poemas e com a exposição de outros textos poéticos, por eles pesquisados, nos varais espalhados pelo pátio da escola (anexo 17).

⁶⁵ A greve dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, decretada a 19 de abril de 2013, foi suspensa a 10 de maio de 2013.

Na avaliação feita, a seguir, os participantes do grupo (professores, coordenação e estagiários) concordaram que os objetivos haviam sido alcançados, pois, a proposta era aproximar os alunos o máximo possível da poesia e isso foi conseguido, por isso, os próprios professores encontravam-se motivados pela participação de seus alunos nessa primeira atividade.

2ª fase – desenvolvimento do projeto com os alunos

Em 6 de maio, ainda sem a presença da professora de Arte, foram apresentadas as propostas das disciplinas para o desenvolvimento das atividades a partir do poema de António Gedeão já referido.

Atividades:

Português:

- Apresentação do poema “Calçada de Carriche”, de António Gedeão, aos alunos.
- Pesquisa de vocabulário.
- Pesquisa sobre figuras de estilo – especialmente a ‘reiteração’ (muito presente no poema) e a metáfora.
- Pesquisa sobre o autor e o movimento literário.
- Compreensão: características físicas e psicológicas de Luísa (personagem central do poema); condição socioeconômica; tipo de atividade que exerce; tipo de relacionamento.
- Interpretação: rotina de Luísa - mulher real ou idealizada?

História: 1ª aula da semana

- Atividades com o poema relacionadas à disciplina.
- Utilização de texto complementar (a definir).

Geografia:

- Relacionar o poema com as atividades já iniciadas.

- Atividade de criação de poema coletivo (se entendesse que já era possível).

Foram ainda discutidas as diversas possibilidades de abordagem:

- Condição da mulher no presente e no passado (História) – sugestão do estagiário de Letras (Mateus).
- As conquistas das mulheres (História).
- A influência das religiões (Geografia/História).
- A mulher em diferentes culturas (Geografia) – pesquisa já em andamento.

A greve dos professores terminou a 10 de maio, a partir de então, as reuniões passaram a acontecer com mais regularidade.

Na reunião seguinte, em 13 de maio, já contamos com a presença das professoras de Arte e de Inglês. Nessa data foi feito o convite a professores e estagiários para participarem do IV Congresso Brasileiro de Educação, que se realizou em Bauru, de 25 a 28 de junho, promovido pela UNESP. Durante esses dias, participamos do congresso juntamente com um dos estagiários, e apresentamos um pôster do nosso trabalho (anexo 18).

Das atividades propostas em Português, foram realizadas:

- Leitura e interpretação do poema: “Calçada de Carriche” – levantamento de dificuldades de compreensão, busca de significados no dicionário;
- Tema discutido: Atividades repetitivas e cotidianas da mulher, condição da mulher em diversos períodos literários;
- Textos complementares: Letra da música “Cotidiano”, de Chico Buarque;
- Produção dos alunos: Formas variadas de produção: paródia, paráfrase, acróstico etc.; liberdade de criação (poemas, dramatização, música etc.).

Participação de alunos e estagiários:

- Alunos: participação ativa em todas as atividades com liberdade de criação.
- Estagiários: participação dos futuros professores em atividades sobre intertextualidade, durante aulas de Português.

História:

- Atividades a partir do poema “Calçada de Carriche”;
- Textos complementares: A mulher brasileira, da colonização aos dias atuais;
- Conflitos, Sociedade e Igreja Católica - Razões da violência contra a mulher no Brasil;
- Produção dos alunos: produção de textos, poemas e músicas.

Geografia:

- Não esteve na reunião, mas enviou o material posteriormente por e-mail.

Arte:

- Não havia tido contato ainda com as turmas, uma vez que retornava da greve. O grupo sugeriu à professora o trabalho com a representação do poema através do desenho.

Inglês:

- Da mesma forma, foram sugeridas à professora atividades com poemas, filmes e música em Inglês, bem como a produção escrita dos alunos, também em Inglês.

Estagiária do Curso de Letras (Olga):

- Dispôs-se a participar das aulas de Inglês e Arte, que haviam sido reiniciadas após a greve.

Durante a reunião, foi discutida, também, a necessidade de manter o contato para continuar a sintonia entre a equipe, com o apoio da professora coordenadora (Heloísa).

As professoras de Inglês e de Arte propuseram-se a manter contato com uma das estagiárias, para o planejamento e o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Discutimos também a possibilidade de intensificação das atividades com as figuras de estilo, especialmente a metáfora e com maior exploração das onomatopeias presentes no poema.

As atividades realizadas pelos alunos durante as aulas foram sendo guardadas para avaliação do processo. O produto final, que poderia ser individual ou coletivo, dependendo

da proposta de alunos e professores, ia sendo discutido com os alunos (elaboração de poemas – expostos, publicados, apresentados em evento, em videoclipe etc.). Sugerimos ainda que a avaliação fosse coletiva, isto é, todas as disciplinas fariam a avaliação das atividades dos alunos, de forma integrada, tendo o grupo concordado.

3ª fase – observação das atividades desenvolvidas no 2º ciclo de IA

Esta fase, como no 1º ciclo, acompanhou o desenvolvimento do projeto (2ª fase da IA). Durante as reuniões que foram ainda mais reduzidas pelos problemas ocorridos e já citados, partilhamos as observações feitas em sala de aula relacionadas ao interesse e à participação dos alunos do EM no projeto.

Em 27 de maio, realizou-se uma nova reunião de socialização de atividades que já se encaminhavam para o encerramento, proposto pela professora de Português para 14 de junho, o que foi acatado pela maioria. A professora Maria propôs também que o encerramento, nesse dia, acontecesse nas três últimas aulas. Esta decisão foi aprovada pelo grupo e também pela vice-diretora, presente a esta reunião.

Quanto às atividades realizadas até então, o professor de Geografia relatou que os alunos das turmas 1B e 1C haviam criado um poema coletivo a partir das pesquisas que realizaram sobre o papel da mulher em diferentes culturas; a professora de Português desenvolveu diversas atividades envolvendo a intertextualidade – atividades com acrósticos, paráfrases, paródias. Naquele período, os alunos ainda estavam discutindo a realização do trabalho final, que deveria atender às expectativas das disciplinas envolvidas no projeto; a professora de Arte desenvolveu atividades de ilustração do poema de António Gedeão e estava discutindo com os alunos a criação de um videoclipe sobre a representação da mulher em diferentes períodos da história; o professor de História trabalhara com um texto paralelo sobre a mulher no contexto histórico. Alguns de seus alunos criaram RAP e uma coreografia; a professora de Inglês, recém-chegada ao projeto, estava ainda analisando as possibilidades de propor aos seus alunos a criação de poemas sobre a mulher, em Inglês. Uma ex-aluna do curso de Letras, que participava da reunião, sugeriu também atividade com RAP em Inglês.

Por sugestão da vice-diretora, também presente, os poemas produzidos pelos alunos, por constituírem material relevante e significativo para as diversas disciplinas, e pela quantidade dos textos, poderiam ser encadernados, tal como ocorrera no ano de 2012.

A professora de Arte pediu que a direção da escola permitisse a flexibilização da permanência dos alunos, em sala de aula, para que os alunos que desenvolviam o vídeo pudessem dedicar-se a essa tarefa, durante sua aula, sob a supervisão de um funcionário da escola. Solicitou ainda material para o portfólio do projeto. A vice-diretora assegurou-lhe algum material.

O professor de Geografia enviou, por e-mail, os trabalhos de seus alunos.

Na última reunião, antes do encerramento das atividades, em 5 de junho, houve apenas a socialização dos relatos dos professores sobre as atividades desenvolvidas durante a semana: i) a professora de Arte havia orientado os alunos sobre as apresentações finais, incentivou a pesquisa sobre a mulher e sua cultura, concluiu as atividades de ilustração do poema de Gedeão; ii) o professor de História trabalhara com um texto de sua autoria: “A questão da violência contra a mulher”; iii) a professora de Inglês havia iniciado uma atividade com acrósticos; iv) o professor de Geografia, apresentou a proposta de trabalho desenvolvido com os alunos – com pesquisas individuais sobre a situação da mulher nas diversas culturas que deram origem a um poema coletivo; v) não houve aula de Português nessa semana, por isso nada havia sobre as atividades dessa disciplina.

Em 14 de junho, após a primeira aula, teve início uma “agitação”, principalmente entre os alunos envolvidos nas atividades. Com o apoio de todos os professores das turmas, mesmo os que não participaram ativamente do projeto, a quadra esportiva foi totalmente fechada com tecido *tactel*, para que fosse criado um ambiente propício às apresentações dos diferentes trabalhos, desenvolvidos no âmbito do projeto, inclusive para a projeção dos vídeos produzidos pelos alunos.

A disposição dos alunos nas atividades de declamação de poemas, de música e dança e na exposição dos trabalhos realizados (anexo 19), impressionou-nos muito. Foram mais de duas horas de apresentação em que estiveram presentes todas as demais turmas do EM, aproximadamente 250 alunos, do 1º ao 3º ano do EM, de um total de 9 classes, do período da manhã dessa escola, além dos nove professores e da coordenadora pedagógica. O diretor não esteve presente ao evento.

Encerradas as atividades, agradecemos e combinamos com os sujeitos o momento de avaliação do projeto concluído.

4ª fase – avaliação final do 2º ciclo de IA

A avaliação de todo o processo desenvolvido foi realizada, novamente, através de entrevistas semiestruturadas com os participantes. Esta avaliação foi feita em dois dias distintos: dia 17 de junho, com as entrevistas feitas à coordenadora *Heloísa*, à professora *Maria*, de Português e à professora *Glória*, de Arte, e no dia 18, pela manhã, ao professor *Carlos*, de História e ao professor *Gil*, de Geografia. Nesse mesmo dia, à noite, fizemos entrevista com o estagiário *Mateus* que maior participação teve nesse 2º ciclo. Não foi possível, desta vez, entrevistar *Dayse*, a professora de Inglês, uma vez que esta teve de afastar-se, novamente, em licença médica.

2.2.1 Tratamento dos dados do 2º Ciclo

Ao final do 2º ciclo de investigação, elaboramos os guiões para as entrevistas com os sujeitos (anexo 20). Através destas entrevistas de avaliação do projeto desenvolvido, quisemos também, como objetivo principal, aprofundar os conhecimentos acerca da contribuição que o projeto de poesia, desenvolvido nessa IA, teria proporcionado aos participantes, bem como perceber se houve e quais teriam sido as mudanças observadas nas concepções e nas práticas docentes a partir do projeto desenvolvido, do 1º para o 2º ciclo da IA.

Os temas e os objetivos que nortearam os guiões das entrevistas semiestruturadas de avaliação, ao final do 2º ciclo da IA, estão retratados no quadro abaixo:

Temas	Objetivos
1. Poesia/Abordagem da poesia em sala de aula	<ul style="list-style-type: none">• Perceber se houve mudança nas concepções dos sujeitos sobre poesia no 2º ciclo da IA;• Compreender como se deu a abordagem do texto poético em sala de aula, com os alunos, neste 2º ciclo;• Identificar as percepções dos professores sobre as contribuições trazidas pelo projeto de poesia, no 2º ciclo da IA, à aprendizagem dos alunos.
2. Desenvolvimento curricular	<ul style="list-style-type: none">• Perceber se houve alterações nas concepções sobre desenvolvimento curricular que os sujeitos manifestaram no 1º ciclo da IA;• Compreender a forma como os participantes trabalharam a interdisciplinaridade neste 2º ciclo;• Avaliar, ao final do 2º ciclo de IA, se são viáveis projetos interdisciplinares e colaborativos em escolas públicas de EB.
3. Formação de professores	<ul style="list-style-type: none">• Perceber se houve contribuição do projeto de poesia ao desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos;• Compreender o papel da pesquisa e das demais estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores e futuros professores;• Verificar se é possível um modelo de formação docente baseado na construção colaborativa de projetos interdisciplinares.• Avaliar a viabilidade de um modelo de estágio para futuros professores, através de projetos integrados e colaborativos, em parceria com professores da EB.

Quadro 24. Temas e objetivos norteadores das entrevistas semiestruturadas do projeto de poesia – 2º ciclo da IA

Com esses objetivos, acreditamos que seria possível conhecer e compreender as concepções que os participantes haviam construído, mantido ou modificado, ao final da proposta de formação desenvolvida de forma colaborativa, viabilizando-se, assim, a obtenção de respostas às questões da investigação que nos orientaram.

Os entrevistados, ao final do 2º ciclo desta investigação, foram caracterizados da seguinte forma: os professores que se mantiveram nesta fase constam do primeiro quadro, e os novos participantes (a coordenadora pedagógica, o professor de Geografia e o aluno-estagiário de Letras) constam do segundo quadro.

Cargo/ Função	Gênero	Idade	Formação disciplina	Tempo serviço (anos)	Classes em que leciona	Rede pública ou privada	Nº de escolas
Professora Maria	F	40-49	Português	20	9º ano e EM	Pública	2
Professor Carlos	M	>50	História	31	Ciclo II (EF) e EM	Pública	1
Professora Glória	F	40-49	Arte	23	Ciclo II (EF) e EM	Pública	2

Quadro 25. Caracterização dos entrevistados participantes do 1º e do 2º ciclos de IA

Cargo/ Função	Gênero	Idade	Formação Disciplina	Tempo serviço (anos)	Ano/ Sem.	Classes em que leciona	Rede Pública/ privada	Nº de escolas
Professor Gil	M	40-49	Geografia	21		EM	Pública	1
Coordenadora pedagógica Heloísa	F	40-49	Pedagogia	23			Pública	1
Estagiário Mateus	M	20-29	Português Inglês		4º Sem.		Privada	

Quadro 26. Caracterização dos entrevistados participantes apenas do 2º ciclo de IA

Ao final desta avaliação, foi-nos possível analisar as convergências e divergências entre os resultados obtidos no primeiro ciclo e aqueles obtidos no segundo ciclo, bem como fazer a comparação entre as diferentes amostras, com base nas transcrições feitas (anexo 20.1).

2.2.2 Descrição e análise das categorias

Começamos por analisar os resultados do 2º ciclo desta IA a partir das categorias pré-definidas e chegamos às seguintes subcategorias ao final da análise:

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1.Poesia	1.1 Conceito de poesia	Convergências e divergências na concepção de poesia Convergências e divergências na abordagem do texto poético
	1.2 Abordagem do texto poético	Recepção do texto poético pelos alunos
2.Desenvolvimento curricular	2.1 Gestão curricular	Conceito de currículo escolar Modo de gestão curricular na escola
	2.2 Trabalho colaborativo e integrado	Importância da gestão integrada e flexível do currículo Valorização do trabalho colaborativo
	2.3 Interdisciplinaridade	Visões sobre interdisciplinaridade Avanços no processo de interdisciplinaridade
	2.4 Gestão escolar	Papel da liderança escolar no desenvolvimento de projetos
3.Formação de professores	3.1 Desenvolvimento profissional	Contribuições do projeto ao DP Dimensões do conhecimento profissional Estratégias de DP: o papel da pesquisa
	3.2 Formação inicial de professores	Visões sobre estratégias de formação inicial de professores em contexto de estágio, nomeadamente a participação em projetos
4. Avaliação do projeto	4.1 Mudanças significativas	Postura profissional Construção de novos valores Estratégias didáticas
	4.2 Retrocessos/estagnação	Postura profissional Construção de novos valores

Quadro 27. Categorias e subcategorias – 2º ciclo de IA

Categoria 1. Poesia

Neste 2º ciclo, na categoria *Poesia*, observamos diversos aspectos que nos mostram algumas mudanças em relação ao primeiro ciclo de investigação as quais destacamos nas subcategorias emergentes: i) conceito de poesia; e ii) abordagem do texto poético.

1.1 Conceito de poesia

Na análise das entrevistas realizadas após a conclusão do 2º ciclo da IA, emergiram diferentes conceitos sobre poesia e sua abordagem em sala de aula. Houve, entre estes participantes, uma reafirmação sobre a importância do contato dos alunos com a poesia, embora um tanto limitado à sua dimensão socioafetiva, pois, conforme aponta a professora *Glória*, de Arte,

“[...] A importância da poesia é para que o aluno se torne um cidadão mais sensível, **mais voltado pra emoção mesmo** [...] que isso aí está totalmente sem foco ultimamente, a falta da família, a falta da presença dos pais ali é muito grande, então o emocional deles, eu sinto que está bastante abalado [...] quando você trabalha com emoção.” (Glória)

Por outro lado, *Maria*, professora de Português, que, por várias vezes em sua trajetória à frente do projeto, demonstrara otimismo diante da possibilidade de trabalhar com textos poéticos, ao final da segunda edição do projeto, manifestou certa frustração ao falar sobre a dificuldade que encontrou no desenvolvimento de atividades com alunos do EM, chegando a referir-se à poesia como um problema, como algo que se encontra muito distante da realidade dos alunos. Suas afirmações corroboram os estudos de Jean (1989) e Lajolo (2001), entre outros.

“**a poesia continua** sendo ainda **um bloqueio** [...] ainda continua sendo **um problema** [...] ela não faz mais parte do currículo deles [dos alunos].” (Maria)

Segundo esta professora,

“era uma prática que **eu não sabia que estava tão distante dos alunos. Até sabia, como professora de Português, que havia um desinteresse pela poesia**, mas eu **não imaginava que fosse tão grande.**” (Maria)

Para *Maria*, a poesia é, dessa forma, um gênero que não atrai os estudantes porque não faz parte da realidade deles. Segundo Gebara (2009), pode-se atribuir esse comportamento dos alunos em relação ao texto poético à forma como esse gênero é abordado

na escola e ao pouco tempo que lhe é dispensado, o que dificulta o desenvolvimento do gosto literário, em especial, o poético.

Segundo as afirmações de Maria,

“nós trabalhamos muito com poesia, né? na nossa época, mas hoje os alunos não têm mais essa ideia, esse hábito de ler poesia, de fazer poesia. [...] não é uma realidade presente.” (Maria)

Esse afastamento da poesia da vida dos alunos deve-se, como já foi anteriormente referido, ao distanciamento desse gênero das salas de aula, como afirma Martin (2010, p. 3): “la poésie se trouve souvent délaissée si ce n’est instrumentalisée et donc détournée. Il semble qu’elle reste souvent à la porte de la classe ou qu’elle y perd son âme en y entrant”.

Além dos conceitos destacados das entrevistas com os participantes dos dois ciclos, pudemos conhecer novas percepções sobre a poesia na escola, emergentes das falas dos sujeitos que participaram apenas do 2º ciclo: *Heloísa* e *Mateus*.

Foi interessante notar que esses conceitos se aproximam daquele expresso por *Glória*. Percebe-se que a componente afetiva está muito arraigada na concepção que se tem da poesia como expressão de emoções.

Heloísa, coordenadora pedagógica, acrescenta, entretanto, uma nova dimensão à poesia, afirmando que esta deve fazer parte da vida da escola, pois

“além dela ser realista, né? porque você trabalha com sua realidade ela também é muito sentimento [...] a poesia consegue trabalhar tudo.” (*Heloísa*)

Dessa forma, percebe-se, na fala de *Heloísa*, uma dimensão realista do texto poético que se traduz na potencialidade da poesia para o (re)conhecimento da realidade que nos rodeia, pois, ao representar o real, a linguagem poética possibilita a sua recriação, ampliando nosso conhecimento do mundo, como se vê em Paz (1982), entre outros.

Para *Mateus*, aluno estagiário de Letras, o conceito que tinha sobre poesia sofreu modificação a partir do momento em que passou a integrar a equipe do projeto. Segundo ele, o texto poético era tido como um gênero discursivo que possuía uma forma específica, isto é, era escrito em versos, com métrica e rima etc.

“Pra mim, poesia era aquela coisa metódica, que você vai à frente, fica ali em pé, e tem um tom de voz pra você ler [...] até o projeto eu pensei que poesia era só

aquele negócio lá, **quatro, quatro, quatro linhas** em que você escrevia **alguns pensamentos e acabou**, só isso...” (Mateus)

Sua participação no projeto permitiu-lhe, porém, perceber que poesia é mais do que forma, como afirma Moisés (1967, p. 34), O poema não é a “representação formal, gráfica [da poesia], é, sim, a soma de signos mediante os quais o poeta procura comunicar-se”. Por isso, poesia e poema são indissociáveis.

Para este futuro professor, o poema é um texto que

“envolve **música, sentimento e emoções** [...] é uma forma de expressão de sentimentos [...] de **um currículo histórico que cada pessoa tem dentro de si, dentro da alma** [...] **existem vários tipos de poesia**, existem várias formas de você expressar [...] **é um campo que eu posso trabalhar** – é um campo de atuação.” (Mateus)

A mudança conceitual relatada por *Mateus* sobre poesia refletiu-se no desenvolvimento das atividades poéticas com os alunos, pois, como afirma este sujeito, procurou preparar-se para apresentar a proposta de trabalho em sala de aula com uma nova concepção de poesia e, por isso, propiciou também aos alunos uma nova visão do texto poético: “**Nossa! Não sabia que poesia era isso!**” (reação de um aluno do 1º ano do EM, relatada por *Mateus*).

1.2 Abordagem do texto poético

Através das falas dos entrevistados, participantes dos dois ciclos, foi possível constatar que, embora as propostas tivessem sido feitas coletivamente, a abordagem didática da poesia teve variações entre os sujeitos.

Um aspecto que chamou a atenção foi a iniciativa que os professores mostraram e que está presente nas falas de *Carlos* e de *Glória*. Esta última, considerando a dificuldade apresentada pelos alunos no desenvolvimento de atividades do projeto, propostas por outra disciplina, orientou-os e proporcionou-lhes o acesso à pesquisa. Segundo a professora *Glória*,

“eles [os alunos] **já estavam prontos para fazer um vídeo, sem saber o que fazer**, aí eu peguei e falei: ‘não, primeiro a gente vai pra sala de informática, nós vamos pesquisar sobre a mulher nas suas diferentes etnias e depois então a gente vai ver o que vai ser feito’[...] **leve-os pra sala de informática, eles pesquisaram.**” (Glória)

Nas suas próprias atividades, a professora de Arte colocou-se disponível aos alunos e recorreu a material didático de certa forma estranho à sua área, da qual geralmente fazem parte tintas, aquarelas, pincéis, régua, esquadros etc.

“[...] coloquei **dicionário sobre a mesa**: “se tiverem dúvidas, pesquisem no dicionário, venham, perguntem, né? **vamos ver o que a gente pode fazer pra tentar ir resolvendo tudo isso junto, né?**” (Glória)

Carlos, professor de História, por exemplo, mostrou a versatilidade que o professor precisa ter ao propor as atividades a seus alunos. Este professor mencionou que, ao sentir a dificuldade e o aparente desinteresse dos alunos em realizar o desafio proposto – a construção de um poema – lançou-se ao trabalho junto com eles, transformando-se em *modelo* para os alunos e dando-lhes maior segurança para completarem a tarefa. Da mesma forma, percebeu que sua atitude foi, naquele momento, a mais acertada e isso trouxe-lhe também um novo conhecimento pedagógico:

“quando você dá o primeiro passo, você vê que há um avanço [...] isso aconteceu comigo, né, de [propor]: “**vamos fazer alguma coisa**”, “**vamos escrever**” – e não saía nada [...] a hora que **eu tive ideia de escrever um verso**, aí todos conseguiram.” (Carlos)

Este mesmo professor evidenciou também um domínio didático ao associar a proposta de atividades com poesia ao interesse manifestado por seus alunos pela dança, como ele próprio afirmou:

“alguns alunos falavam em dançar, e **a gente tinha que relacionar**, né, essa dança com a poesia, com o tema.” (Carlos)

Em relação ao trabalho desenvolvido na disciplina de Português, consideramos que este ficou mais restrito às questões de conteúdo, o que, de certa forma, pode ter sido a causa do desinteresse observado por *Maria* quando expunha sua proposta de trabalho aos alunos, situação já discutida por Gebara (2009); Lajolo (2010); Martin (2010):

““**Olha, senta aqui, agora nós vamos produzir uma poesia**’ [...] aí o interesse realmente era mínimo.” (Maria)

Além disso, a abordagem do texto poético em Português parece restringir-se à transmissão do conteúdo que é específico da disciplina. De acordo com *Maria*, as atividades consistem em:

“**trabalhar a estética de um texto [...] fazer uma interpretação**, assim, mais delicada de um texto que exige uma percepção maior do aluno [...] não só isso, mas até **uma gramática bem contextualizada dentro de uma poesia**.” (Maria)

Fomos conhecer outras abordagens entre os participantes deste último ciclo e encontramos na fala de *Mateus*, que atuou junto à professora de Português, uma forma diferente de tratar o texto poético. Este futuro professor disse:

“peguei intertextualidade, paródia e paráfrase entre as obras de arte, mostrei pros alunos [...] tive a oportunidade de sentar com um aluno e nós fazermos uma poesia [...] vi assim alguns erros de Língua Portuguesa, gramaticais mesmo, mas não teve nenhuma frustração de parte nossa e da parte deles, pelo contrário, houve a cooperação de todos eles, tentando fazer o texto.” (Mateus)

Em relação à forma como os alunos reagiram às atividades com poesia propostas pelos professores, pudemos observar que, embora tenha havido relato de resistências durante o projeto, no geral, os resultados ficaram acima das expectativas dos sujeitos, o que vem reafirmar a importância de se ter consciência sobre o “como” ensinar e que isso depende de “a quem” e “o quê” se ensina (Pereira, 1999).

De acordo com a professora *Glória*, esse resultado positivo deveu-se àquilo a que chamou “tempestade de ideias” que, segundo a professora, esteve presente ao longo do processo. Para *Glória*,

“foi importante para o crescimento deles, tanto é que agora você pede para eles fazerem um verso, uma poesia, eles fazem tranquilamente, sem medo.” (Glória)

A positividade da recepção da poesia na sala de aula refletiu-se, como relataram os participantes, em novas aprendizagens e no desenvolvimento de trabalhos criativos. Percebemos isso nas afirmações de *Carlos* e de *Glória* que atestaram o desempenho dos seus alunos.

“Houve sim (aprendizagem). Eles escreveram, eles produziram bastante com os professores em geral, né?” (Carlos)

“[...] eles já sabiam tudo sobre a mulher [...] eles estavam bem mais flexíveis, bem mais fortes em relação, né, à produção...” (Gloria)

O que se depreende das afirmações é que os alunos foram receptivos aos textos, especialmente ao poema “Calçada de Carriche”, de António Gedeão, discutido e trabalhado em sala de aula, que os levou a interessar-se pela pesquisa e aquisição de conhecimentos sobre a condição feminina em diversas culturas, tema este definido para o 2º ciclo do projeto.

No aspecto relativo à produção escrita dos alunos e ao seu processo criativo, percebemos algumas opiniões conflitantes entre os participantes, talvez por ter havido

diferentes níveis de expectativas entre os docentes sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Tanto *Carlos* quanto *Glória* falaram com entusiasmo sobre a participação de seus alunos nas atividades propostas. Como já vimos na fala de *Carlos*, “[os alunos] produziram bastante com os professores em geral”.

A professora *Glória* mostrou-se positivamente surpreendida com o avanço que seus alunos tiveram no processo de desenvolvimento do projeto e nas atividades pós-projeto, e isso fica patente em seus comentários:

“os alunos levam mais a sério, respeitam mais e eles veem que é uma coisa que dá resultado no final, isso é bom, porque houve um desenvolvimento do processo criativo todo.” (Glória)

Segundo a professora *Glória*, após o encerramento do projeto, em suas aulas, os alunos deram continuidade às atividades com poesia, mas, conforme ela relata, de uma forma mais descontraída, resultado de um investimento por parte dos professores:

“depois que aconteceu o evento [de encerramento do projeto], é que eles [os alunos] fizeram a poesia de maneira mais suave, né, e aceitaram mais por causa também da intervenção que houve” [...] foi muito significativo pra mim. E nisso tudo está o meu envolvimento também...” (Glória)

Para *Maria*, entretanto, o desempenho de seus alunos não correspondeu às suas expectativas. De acordo com a professora,

“alguns alunos se interessaram, fizeram, tiveram o cuidado de questionar, de ver se estava bom, se precisava melhorar, de trazer as dúvidas, né? pra que elas fossem sanadas, mas não foi o esperado [...] foi muito difícil conseguir a produção deles [dos alunos]. Foi muito difícil.” (Maria)

E acrescenta, mais à frente, de forma generalizada, um comentário que leva a crer que há apenas uma maneira de trabalhar o texto poético com os alunos, isto é, fazê-los ler e produzir novos poemas, de acordo com certos cânones,

“hoje os alunos não tem mais essa ideia, esse hábito de ler poesia, de fazer poesia [...] era uma prática que eu não sabia que estava tão distante dos alunos. Até sabia, como professora de Português, que havia um desinteresse pela poesia, mas eu não imaginava que fosse tão grande.” (Maria)

No decorrer da entrevista, porém, a professora *Maria*, ao ser questionada sobre as atividades significativas desenvolvidas durante o projeto, relatou uma série de trabalhos realizados pelos alunos que demonstraram grande empenho por parte deles:

“Eles (os alunos) adoraram a produção dos vídeos que eles fizeram [...] **gostaram de fazer essa leitura**, de gravar tudo isso, **dramatizar**, de **dançar**, eu acho que **isso era interesse deles.**” (Maria)

Da mesma forma, nas entrevistas realizadas com *Gil*, *Heloísa* e *Mateus*, pudemos observar que houve interesse e o desempenho dos alunos foi maior ou menor conforme lhes eram apresentadas as propostas de trabalho.

As atividades realizadas em Geografia, de acordo com *Gil*, basearam-se em pesquisas que orientaram o trabalho em sala de aula. Segundo esse professor, os alunos preocuparam-se

“em buscar alguma informação do assunto tratado e depois **organizar as ideias para a elaboração do poema.** [...] No final, a conclusão foi positiva: **os alunos se divertiram e produziram um poema coletivo.**” (Gil)

Heloísa, que se considerou mais uma observadora do que participante, pois havia assumido a coordenação da escola exatamente no período de desenvolvimento do 2º ciclo, afirmou que os alunos estiveram bastante envolvidos e que aprenderam num processo de construção de conhecimento à medida que avançavam nas atividades propostas pelas diferentes disciplinas. De acordo com esta participante,

“fica bem claro que eles entenderam o assunto e que você pode conversar com eles a respeito do tema que eles vão conseguir conversar com você normalmente [...] tiveram que **debater**, tiveram que **escrever**, **refazer**, **desenharam** [...] você trabalha **um tema desse abordado por cinco disciplinas**, pelo menos, você senta e conversa com ele [o aluno] sobre o tema. **Ele é adulto no tema**, porque **ele tem conhecimento. Pesquisou, tem conhecimento, escreveu** [...] foi muito legal isso!” (Heloísa)

O depoimento da coordenadora pedagógica corrobora as afirmações de vários sujeitos sobre a importância do projeto e da abordagem da poesia na construção do conhecimento dos alunos e, sobretudo, no reconhecimento da necessidade da participação mais ativa deles em todo o processo. Segundo *Heloísa*, o projeto levou motivação à turma de alunos constatada pela

“[...] produção que eles tiveram **ao longo desse semestre** [...] eu assisti à aula da Glória. [os alunos] **conseguiram desenvolver poemas lindíssimos**, né? [...] **eles precisam ser protagonistas**, e no projeto eles foram [...] **ficaram motivados e conseguiram construir o conhecimento em cima do tema e do gênero** [...] **Fiquei boba!**” (Heloísa)

Pudemos perceber nas palavras da coordenadora sua surpresa em relação à quantidade de trabalhos desenvolvidos:

“na hora que eu fui pedir os trabalhos [...] o montante de coisas que apareceram, falei: **‘caraca! – de onde apareceu tudo isso?’** – alguns não vi, porque eles entregaram direto para você, mas falei: **‘Nossa Senhora, como eles trabalharam!’**” (Heloísa)

A participação dos alunos nas atividades nas diversas disciplinas também foi observada pelo estagiário *Mateus* que enumerou uma série de trabalhos realizados. Segundo este sujeito, a escrita e a leitura do próprio texto foi uma atividade que tendia a evoluir, mas o futuro professor não menciona qualquer intervenção pedagógica realizada durante esta apresentação:

“[os alunos] **escreverem uma poesia** deles [...] **vão lá na frente, vão lendo, lendo assim** [...] só pelo fato de eles colocarem no papel, tentarem se expressar, ainda que com erros de gramática, você percebe que há vontade deles de tentar fazer alguma coisa. **Então eu percebi, sim, a participação deles.**” (Mateus)

Outra atividade que chamou a atenção de *Mateus*, e já mencionada por outros sujeitos, foi a elaboração dos vídeos pelos alunos, com poemas, jogral, dramatização etc. Este futuro professor que, como vimos, ainda carregava as concepções sobre poesia desde os tempos da EB, percebeu a necessidade de formas diferentes de abordagem do texto poético junto aos alunos,

“[...] para que eles vissem a poesia de uma outra forma, não aquela **coisa maçante.**” (Mateus)

Na análise desta primeira categoria, no que se refere ao conceito que os participantes têm de poesia, percebemos que este se encontra ainda muito focado na dimensão socioafetiva, bastante importante, mas não único, uma vez que poucos consideraram as demais dimensões desse gênero literário, entre elas: i) representação da realidade social, que permite ampliar o conhecimento de mundo (Matos, 1999; Paz, 1982); ii) caráter transformador, subversivo (Hegel, 1835; Paz, 1982); iii) linguística, com potencialidade para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Gebara, 2009; Frye, Trathen & Schlagen, 2010; Pereira & Albuquerque, 2004; entre outros); iii) criadora, que contribui para o desenvolvimento da capacidade de construção de novas realidades (Hegel, *apud* Moisés, 2012, p. 92).

Quanto às abordagens do texto poético com os alunos, observamos que os sujeitos se empenharam no sentido de apresentar a proposta a seus alunos de forma flexível e negociada. Essa atitude esteve evidente especialmente nas falas de *Carlos* e de *Glória* que foram buscando, no processo, os caminhos mais adequados para motivar os alunos e levá-los à

construção de novos conhecimentos, como propõem Azevedo (2002), Cabral (2002), Jean (1989), Johnson & Myklebust (1967), Pereira (1992), entre outros.

Como foi possível perceber, o volume de trabalhos, pela reação de alguns sujeitos, como a coordenadora pedagógica, ficou além de suas expectativas, o que leva a acreditar que ainda se subestima a capacidade de os alunos darem respostas aos desafios a que podem e devem ser submetidos.

Observamos ainda que os professores *Carlos* e *Glória* reconhecem ter havido bastante interesse e participação dos alunos na pesquisa realizada, na produção escrita, nas ilustrações dos poemas, no vídeo produzido, entre outras atividades mencionadas.

Há também, por parte desses professores, um reconhecimento do próprio esforço e do envolvimento de ambos no processo desenvolvido e na vontade de contribuir com seus alunos, de orientá-los adequadamente e de estar junto com eles, o que reforça a crença de Jean (1989), Pereira (1992), entre outros, sobre a necessidade de os professores “mergulharem” na leitura dos textos poéticos (inclusive no aprofundamento de seus conteúdos específicos) para que possam ter mais segurança em sua abordagem com os alunos.

Quanto às afirmações destacadas da entrevista de *Maria*, em relação à poesia e sua abordagem através de atividades com os alunos, acreditamos que o fato de ter havido, no 2º ciclo, uma mudança de turma e de nível de ensino, pois passou-se do 9º ano do EF para o 1º ano do EM, com novos alunos, pode ter gerado um novo desafio ao trabalho pedagógico com um maior grau de exigência e de expectativa por parte da própria professora que, por isso, declara que o desinteresse dos alunos por poesia era maior do que ela imaginava. Com certeza, outra dificuldade encontrada pela professora foi o fato de ter sido obrigada, durante o desenvolvimento do projeto no 2º ciclo, a lecionar também em outra unidade escolar, o que não havia ocorrido no 1º ciclo.

Apesar da aparente negação da professora de Português em sua fala, em que a reiteração da dificuldade – “foi difícil” [...] ‘foi difícil’ – parece reforçar um resultado negativo, isso não ficou, contudo, demonstrado nas manifestações dos demais participantes, inclusive do estagiário de Letras (*Mateus*), presente em suas aulas. O próprio reconhecimento da professora em relação ao interesse dos alunos na produção de vídeos, na dramatização de textos, no ensaio e apresentação de dança, confirma, de certo modo, a opinião geral dos entrevistados.

Como ficou patente, a forma de abordagem do texto poético com os alunos, aqui evidenciada principalmente nas falas de *Carlos*, *Glória* e *Mateus*, fez toda a diferença. Lembremo-nos de *Carlos* que não conseguia resposta positiva dos alunos enquanto usava, como recurso, a voz de comando: “vamos fazer alguma coisa” – “vamos escrever”, mas obteve sucesso quando se juntou a eles na realização do trabalho, recorrendo assim a uma nova e bem-sucedida estratégia didática.

Categoria 2. Desenvolvimento curricular

Da categoria *Desenvolvimento curricular* emergiram quatro subcategorias: i) gestão curricular; trabalho colaborativo e integrado; iii) interdisciplinaridade; e iv) gestão escolar.

2.1 Gestão curricular

Nesta subcategoria destacamos em algumas falas dos participantes o conceito que têm sobre currículo e sobre a forma como se dá o desenvolvimento curricular naquela escola.

Percebemos que persiste, na escola, uma concepção de currículo como um programa que é *imposto*, verticalizado e que deve ser cumprido. Esta é uma visão apontada por Alonso (1998), Gimeno (1993), Roldão (1999), Sá-Chaves (2002), entre outros, que encontramos nas palavras de *Carlos*, professor de História, com 30 anos de profissão, ao falar sobre a forma como o projeto foi inserido nas atividades cotidianas de sua disciplina. Segundo o professor,

“Tem hora que você **não pode dar sequência ao projeto** porque **tem o conteúdo seu que você tem que trabalhar diariamente na sala de aula**. [...] as próprias limitações que **a escola impõe** [...] tem um mínimo aí pra ser cumprido e que tem que ser cumprido.” (Carlos)

Para *Maria*, professora de Português, trata-se de uma espécie de normativo que não se questiona, como afirmam Alonso (1998), Tomaz (2007), entre outros.

“[...] porque **em todas as escolas é assim**, né?” (Maria)

Na visão de *Carlos*, não há expectativa de mudança, pois, apesar de considerar outras formas de desenvolvimento curricular, como se observa em sua fala, há pouca possibilidade de intervenção dos professores nas propostas curriculares:

“a gente descobre temas, coisas que poderiam ser feitas, mas nós, professores, não temos participação na elaboração do currículo, a não ser na hora do planejamento, só.” (Carlos)

O professor ainda menciona as cobranças a que estão sujeitos os professores no cumprimento dessas propostas⁶⁶:

“[...] a gente é cobrado pela coordenação a cumprir esse conteúdo que é planejado [...] não há um interesse assim, porque acho que a forma que o currículo é implementado, sempre foi assim, de cima pra baixo, nunca o contrário.” (Carlos)

Por outro lado, ao analisarmos as respostas dadas pela coordenadora pedagógica, pudemos perceber que há alguns aspectos convergentes e outros que divergem da visão que o professor *Carlos* nos apresentou a respeito do currículo e a forma como ele é gerido na unidade escolar.

Com relação ao conceito de currículo, *Heloísa* assumiu uma concepção não-linear, o que contrariou, de certa forma, as afirmações contidas na fala de *Carlos*, pois, de acordo com a coordenadora,

“[...] o nosso currículo é uma espiral, né? então ele [deveria fazer o movimento de] vai-volta, vai-volta, né? [...] a poesia tem que estar em todos os anos [da escolaridade].” (Heloísa)

Quando perguntada a respeito da viabilidade de inserção do projeto de poesia no currículo da escola, *Heloísa* respondeu:

“acho muito importante que ele [o projeto] faça parte da proposta [...] o ideal é que a gente não deixe morrer, né. Uma aplicação não é o suficiente, né? porque se vem todos os anos fazendo o mesmo trabalho, ele vai se aperfeiçoando.” (Heloísa)

A coordenadora relatou também que, pela atual proposta do governo, os coordenadores têm participado de diversos cursos destinados a capacitá-los para a orientação a ser dada aos professores das escolas, visando ao desenvolvimento de atividades que privilegiem a leitura e a escrita e que, portanto, a proposta contida no projeto de poesia veio ao encontro das necessidades desse trabalho. Segundo *Heloísa*,

“a cobrança está muito forte em cima da competência leitora e escritora, né? [...] pra todas as disciplinas [...] acho que foi um casamento perfeito. Extremamente dentro do currículo [o projeto de poesia].” (Heloísa)

66 Neste caso, as propostas curriculares são definidas pela SEE-SP. Tais propostas têm um caráter normativo, diferentemente dos PCNs, que são tidos como referências aos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Como se pode perceber, as atividades de formação estão centradas na coordenação pedagógica, responsável por multiplicá-las entre os professores dos diferentes níveis de ensino e das diferentes disciplinas curriculares.

Dessa forma, pode-se afirmar que, apesar das discussões a respeito do desenvolvimento curricular, que deve ocorrer, de acordo com o que afirma Zabalza (1987, *apud* Alonso, 1998), de forma adequada, relevante, equilibrada, plural, proporcional e articulada em todos os sentidos, os docentes acabam ficando à margem dessas discussões e a atuação da coordenação pedagógica não se mostra suficientemente eficaz para mudar conceitos arraigados sobre o currículo e sua gestão.

2.2 Trabalho colaborativo e integrado

Apesar da presença do currículo *imposto*, nas falas dos entrevistados, percebemos que houve, da parte dos sujeitos a disposição de flexibilizar esse currículo para inserir o projeto de poesia na sua programação pré-definida. Como afirma o professor *Gil*,

“[...] **tivemos que alternar o conteúdo a ser apresentado com o projeto.**” (Gil)

Assim também para a professora de Arte, a proposta do projeto veio ao encontro do currículo de sua disciplina, entendendo-se que foi possível flexibilizar a proposta curricular para que o projeto fizesse parte dela, como propõe Alonso (1998).

Segundo afirma a professora:

“**trabalhei em cima do currículo oficial** do Estado” (Glória)

Aspecto importante levantado nas entrevistas dos participantes dos dois ciclos foi o processo de interação que permeou o desenvolvimento do projeto de poesia. Percebe-se que esta interação ocorreu de forma mais natural do que no ciclo anterior, como mencionou o professor *Carlos*:

“[...] tivemos sim **um relacionamento e uma participação interessante no projeto** [...] o contato que eu tive, **principalmente, com a professora de Língua Portuguesa.** A gente estava sempre em contato discutindo alguma coisa...” (Carlos)

Como se vê, as disciplinas passam a assumir outro caráter no processo de integração curricular e passam a se desenvolver, segundo Araújo (2004, p. 73), a partir

“do trabalho coletivo, em que cada especialista tem consciência das limitações do seu campo de estudos”, bem como das próprias condições de trabalho.

Para o professor *Carlos*, apesar das limitações que inviabilizam uma interação maior entre os membros da equipe, os encontros promovidos por projetos integrados constituem-se num espaço de construção de conhecimento, uma vez que, segundo ele,

“a gente passa a discutir mais até com os colegas, assuntos que a gente não discutia até então. **A possibilidade de reunir os professores, bem pequena dentro da escola, é uma oportunidade legal** pra poder, em momentos assim, discutir um tema, né?”
(Carlos)

Da mesma forma, a professora *Glória* também atribuiu importância ao processo interativo, pois, na sua opinião

“**a troca de ideias é muito importante...**” (Glória)

Além disso, como afirma *Glória*, há também a questão dos laços interpessoais que se vão construindo

“[...] a **amizade, a cumplicidade.**” (Glória)

O comentário de Glória vai ao encontro do que defende Tavares (2000) a respeito da dimensão afetiva da formação, pois, segundo este autor, um dos fins da educação deve ser a humanização das comunidades, proporcionada pela boa qualidade que se precisa atribuir às relações interpessoais.

E a professora vai além, ao referir-se à importância da interação também com os alunos, que, segundo ela, proporciona ao grupo construir/ampliar conhecimentos:

“**é o conhecimento que você adquire, trabalhando com apresentações, nas pesquisas, e com a parte prática, com a troca entre aluno – professor, não é?**”
(Glória)

Sem dúvida, a qualidade dessa interação entre os docentes reflete-se também na relação com e entre os alunos.

Da mesma forma, a professora *Maria* destacou o enriquecimento do trabalho didático-pedagógico quando há interação entre os envolvidos no processo:

“**acho que sempre enriquece porque quando você trabalha em grupo você tem essa contribuição dos alunos, então você sente esse interesse, eu acho muito bom pro aluno, ele gosta de trabalhar em grupo...**” (Maria)

Gil, por sua vez, ressaltou a contribuição proporcionada pelo trabalho colaborativo para os alunos, pois, de acordo com este professor,

“eles verão que o trabalho em equipe é essencial para o desenvolvimento de qualquer projeto profissional.” (*Gil*)

Ao avaliar sua participação e a dos colegas no processo colaborativo, a professora *Glória* afirmou:

“todos se envolveram de uma maneira excelente. [...] quando aconteceram os eventos, **houve respeito por parte deles [os professores]** e **uma união maior do que a do início**. Senti que **nós estávamos bem mais unidos do que no início do projeto**. **Houve mais integração** e mais união também [...] **foi um processo de criação que facilitou a união do grupo.**” (*Glória*)

Glória sugere ainda, para que se aperfeiçoe esse processo,

“Mais reuniões [...] as partes têm que ser respeitadas.” (*Glória*)

A professora *Maria* considera, entretanto, que trabalhar efetivamente em colaboração, de forma integrada, depende de que sejam oferecidas aos professores as condições necessárias para tanto, assim, para esta professora,

“se o sistema oferecesse as condições ao professor de fazer o seu plano baseado num trabalho integrado, um trabalho entre as disciplinas, entre os professores, **valeria muito a pena, seria muito interessante e contribuiria demais para o desenvolvimento da escola.**” (*Maria*)

Como se vê, para muitos docentes, as dificuldades que encontram para efetivação da mudança para uma prática pedagógica mais solidária e integrada às demais disciplinas devem-se a fatores externos: ao sistema, aos órgãos de gestão escolar, à realidade social etc., nunca às suas próprias resistências. Assim sendo, muitos sequer se permitem experimentar algo novo.

A análise das entrevistas realizadas com participantes do 2º ciclo, entretanto, mostrou-nos, na fala de *Gil*, professor de Geografia, uma valorização do processo de integração e de flexibilidade do currículo escolar, só possível através do trabalho colaborativo, como defendem Andrade e Espinho (2010), Hargreaves (1998), Leite (2002), entre outros.

“Sem esta colaboração, esta interação, nós não poderíamos mostrar aos alunos que não existe um assunto que seja apenas de uma disciplina, todas elas estão interligadas de alguma maneira com outra disciplina.” (*Gil*)

Assim também a coordenadora pedagógica aponta as contribuições que a integração disciplinar proporciona, começando pela interação que passa a ocorrer entre os profissionais

da mesma área de atuação e das outras diferentes áreas. Para *Heloísa*, o professor que se envolve no trabalho integrado e colaborativo passa a contribuir, mas também aceitar sugestões para o seu próprio trabalho. De acordo com a coordenadora, essa proposta acaba por envolver o professor num processo necessário de reflexão.

“[o professor] acaba revendo um trabalho: ‘ah, não era bem assim... vamos fazer por esse caminho, vamos trabalhar só o tema de tal forma’ [...] **acaba reavaliando quando percebe que, nas reuniões, o colega fez diferente, porque o colega partiu mais para deixar o aluno criar, por exemplo, para o aluno fazer a pesquisa e socializar depois, ele acaba revendo a sua prática dentro do projeto...**” (Heloísa)

É possível então, de acordo com a coordenadora, que cada professor perceba as diferentes abordagens didático-pedagógicas entre os colegas e, ao mesmo tempo, reflita sobre elas e as confronte com suas próprias concepções e abordagens:

“‘Eu fiz assim uma coisa **mais tradicional, trouxe o texto, li pros alunos**’... ele acaba abrindo um pouco mais a prática dele por conta de ter visto o que os colegas fizeram, né? é importante. **É um processo.** Eu costumo falar pros professores na ATPC que **a escola ela é um grande laboratório, isso não quer dizer que tem que dar certo.**” (Heloísa)

2.3 Interdisciplinaridade

Presente na proposta do projeto desenvolvido, a interdisciplinaridade foi discutida nas entrevistas realizadas em que se levantaram alguns aspectos bastante importantes.

Enquanto a professora *Maria* destaca a importância do processo interdisciplinar para a aprendizagem, pois segundo ela, esse processo

“**amplia o conhecimento de mundo**”. (Maria)

O professor *Carlos* levanta alguns questionamentos e apresenta seu conceito de interdisciplinaridade. Para esse professor,

“[...] é preciso também entender como é que a gente vê essa questão, né? que **está ainda meio confuso na cabeça de muitos professores** [...] à medida que a gente para pra **discutir um assunto das áreas, das várias disciplinas, a gente já tá fazendo esse processo de interdisciplinaridade, né?**” (Carlos)

Na sua fala encontramos consonância com o conceito apresentado por Pombo, Guimarães e Levy (1993) que consideram a interdisciplinaridade como uma reorganização do trabalho pedagógico com um envolvimento solidário dos professores das diferentes disciplinas.

Nessa fala do professor de História, percebe-se também um novo conceito de integração curricular, na medida em que, na discussão de temas com os colegas, no debate de ideias, vão sendo construídos novos conhecimentos profissionais.

Segundo a opinião de *Carlos*, a interdisciplinaridade não se apresenta unicamente no desenvolvimento de um tema com todas as disciplinas envolvidas, mas também

“[n]o próprio processo no dia-a-dia, o contato nosso no dia-a-dia, a discussão que a gente faz no dia, em sala de aula, em sala dos professores e tal...” (Carlos)

A coordenadora pedagógica, por sua vez, considerou importante o desenvolvimento de projetos de forma interdisciplinar como contribuição à aprendizagem dos alunos, pois cada professor, nesse processo,

“está dando continuidade a um tema que os alunos já estão conhecendo... favorece muito e facilita muito o entendimento deles em todas as disciplinas [...] o estudo colaborou pra elaboração do texto na outra disciplina.” (Heloísa)

Em consonância com diversos autores como Morin (2000), Severino (2000), Galo (2000), entre outros, a coordenadora afirma que a proposta de interdisciplinaridade vai de encontro à compartimentação do conhecimento, da forma como ele é distribuído pelas diferentes disciplinas do currículo escolar. A integração disciplinar ao nível dos conteúdos, de acordo com Heloísa, proporciona a visão global do próprio conhecimento. Suas afirmações são consonantes com os estudos de Pombo, Guimarães e Levy (1993), Severino (1998), Morin (2000), entre outros.

Como a própria Heloísa afirma:

“[...] tudo que você está estudando é visto em qualquer disciplina, então você é um todo, não é você ‘partes’: Hoje eu vou ser de Língua Portuguesa, vou escrever, amanhã eu tenho que saber um pouco de História, eu vou lá procurar. Não. Você tem um conhecimento global que você consegue ter essa visão global [...] quando termina aquela divisão entre Português, História, Geografia, Matemática. Tem Língua Portuguesa inserida na Matemática, por exemplo. No enunciado de um problema da Matemática existe interpretação de texto ali...” (Heloísa)

De acordo com essa coordenadora, entretanto,

“[...] são poucos os trabalhos que eu presenciei que foram feitos de forma interdisciplinar, né?” (Heloísa)

Esta constatação remete às afirmações de Fazenda (1998), de que muitas práticas consideradas interdisciplinares ainda não correspondem a uma integração disciplinar, conforme se espera, pois são práticas que continuam consistentes apenas no que diz respeito

aos conceitos e esquemas cognitivos disciplinares e constituem-se unicamente por uma justaposição de disciplinas, como sugere Morin (2000). Percebemos, no geral e de acordo com os entrevistados, que esse processo foi sendo amadurecido ao longo do 2º ciclo de IA, passando as disciplinas, inicialmente, pela pluridisciplinaridade (Berger, 1972, apud Pombo, Guimarães & Levy, 1993), a seguir pela polidisciplinaridade (Morin, 2000), chegando a um nível interdisciplinar mais próximo do desejável.

Com relação às manifestações contidas na entrevista de *Mateus*, pudemos perceber seu desconhecimento e, ao mesmo tempo, seu entusiasmo sobre a possibilidade de integração disciplinar. Como o futuro professor afirmou,

“o que mais me chamou a atenção no projeto foi a interdisciplinaridade, foi novo isso [...] um **sistema de construção de conhecimento no coletivo** [...] não pensei que dentro de um tema, pudesse [haver] várias disciplinas e dentro dessas disciplinas você poderia falar sobre isso. Pra mim, agora está bem na minha mente.” (Mateus)

Para *Mateus*, parece incompreensível que projetos como esse não sejam incentivados e apoiados pelo governo, para serem desenvolvidos nas escolas públicas. Segundo esse futuro professor, não faltariam recursos para isso,

“[...] num projeto como esse, o Estado patrocinar uma viagem num encontro de poesia, uma coisa desse tipo, [como] aqui na nossa região, todos os sábados de manhã, na praça, tem uma banca, uma banca enorme de livros, com autores da nossa região, você entendeu? Então eu fico pensando [...] o Estado pegar e trazer esses autores pra sala de aula...” (Mateus)

Seria, segundo *Mateus*, uma forma de contribuir para

“[...] **instigar mais a participação de mais alunos** [...] para que o projeto, não só ele tenha sucesso, mas **que ele tenha mais influência na vida dos alunos.**” (Mateus)

Como o futuro professor mesmo concluiu:

“a interdisciplinaridade não só é possível como ela é o caminho para uma aula mais diferenciada, **uma aula mais dinâmica.**” (Mateus)

2.4 Gestão escolar

Para os participantes, em geral, há alguns entraves ao trabalho integrado e interdisciplinar, entre eles está o fato de a gestão escolar não lhes facilitar ou até mesmo tornar inviável essa forma de atuação profissional.

Como pudemos já observar nas manifestações de *Carlos*, esse tipo de trabalho é dificultado pelas

“próprias limitações que a escola impõe...” (Carlos)

Essa cobrança pelo apoio e incentivo que seria necessário para que os professores pudessem efetivamente exercer uma prática mais solidária e colaborativa está presente também nas falas de *Maria* e de *Gil*.

Ao responsabilizar o sistema, *Maria* deixa uma crítica implícita ao tipo de gestão escolar (uma vez que os gestores representam o sistema de ensino) que se pratica nas escolas públicas:

“o sistema ainda não permite esse trabalho em grupo, não permite essa interdisciplinaridade, ainda é cada um por si, não temos esse tempo pra sentar, pra conversar, o professor ainda é bastante só...” (Maria)

Gil partilha da mesma opinião dos colegas e acrescenta a necessidade de a equipe gestora participar com o grupo de professores desse processo interativo e de colaboração:

“[...] não são só os professores e alunos que têm que interagir. A equipe gestora tem que também interagir.” (Gil)

Das afirmações destacadas da entrevista com este professor, percebemos que há um descontentamento em relação à forma como a escola se organiza, uma vez que os professores ainda se sentem impotentes e sem a necessária autonomia para exercer a atividade docente. Esta opinião de *Gil* vai ao encontro das afirmações anteriores da professora *Maria*, de Português:

“todos os professores foram colaborativos quando requisitados, ajudando no que podiam para avançar com o projeto, só que a estrutura da escola deveria ser modificada...” (Gil)

Por outro lado, a coordenadora *Heloísa* afirma que, apesar de considerar pequena sua participação nas atividades coletivas, procurou abrir espaço e dar liberdade para que os professores pudessem desenvolver a proposta do projeto de poesia com os alunos, o que, de certa forma, contraria as opiniões manifestadas pelos demais sujeitos:

“Eu quis deixar o professor mais solto para ele trabalhar [...] eles estavam vindo também de um processo do ano passado, já estavam com a camisa vestida. Eu não participei diretamente dos conteúdos dessa elaboração de planos que eles tiveram que fazer, ficou mais por conta deles mesmo. [...] minha participação foi pequena, talvez porque eu seja recém-chegada à escola [...] acho que eles não precisaram porque já estavam no caminho. Eu me coloquei disponível, mas não cheguei a sentar com eles

só em algumas reuniões que eu assisti. Então, eu **mais observei e acolhi na hora que foi preciso do que fiz intervenções** [...] eles não tinham muita liberdade de chegar, **não foram mostrando muito se precisavam de mim ou não**. Eu me senti até meio que: ‘eles não precisam, eles conseguem fazer’, então fui ficando na minha, né? Se precisassem e chamassem, é claro que eu ia tentar entender todo o processo para poder ajudar. [...] **Eles tomaram conta sabe, é, eu mais abri espaço pra eles do que participei com eles do projeto**. Mas eles é que tomaram conta mesmo.” (Heloísa)

Num dos trechos que destacamos da fala da coordenadora ficou, entretanto, a impressão de que sua participação futura poderá vir a ser mais interventiva, possivelmente mais colaborativa, pois, segundo *Heloísa*, há um longo caminho ainda a percorrer, uma vez que o trabalho realizado

“mostra para a gente a **necessidade de aprimorar mais a equipe** para poder fazer um trabalho melhor [...] com essa socialização, que você veio em várias reuniões, pra fazer, eles vão perceber: **ou vai pelo mesmo caminho ou o projeto desanda, não dá certo** [...] Mas acho que é um grande passo. **A gente está crescendo ainda nessa escola**.” (Heloísa)

Ao final de sua entrevista, *Heloísa* mencionou um projeto que a escola já vem desenvolvendo sobre “profissões” com os alunos do 3º ano do EM e, segundo esta coordenadora, a partir de agora pretende usar a mesma metodologia de trabalho com a qual desenvolvemos o projeto de poesia:

“são seis professores envolvidos [...] quero usar a sua metodologia, **de sentá-los, discutir junto, tratar dos próximos passos, pra ver se a gente avança** mais do que foi feito agora no 1º. semestre. Então, **é um ensinamento que eu quero incorporar**.” (Heloísa)

Essa intenção demonstra a conscientização sobre o papel que o coordenador deve desempenhar, uma vez que, segundo Fullan e Hargreaves (2001) há ainda a necessidade de uma liderança com clara visão sobre a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento do ensino, que pode torná-lo mais integrado e democrático.

Através desses depoimentos pudemos perceber que há opiniões convergentes e divergentes acerca da gestão do currículo escolar e da possibilidade da flexibilização no seu desenvolvimento. Alguns participantes, embora considerem o currículo escolar como algo *imposto* e impossível de modificar, ao acatarem o projeto e inseri-lo nas atividades previstas nos planos curriculares pré-existent, passam a (re)elaborar esse mesmo currículo. Dessa forma, atenderam às preocupações de Goodson (2001), que concebe o currículo como o caminho a ser seguido, e ao mesmo tempo o flexibilizaram (Alonso, 1998) sem, entretanto,

desviarem-se dele. O que se evidencia, porém, é que o currículo é tratado com pouca reflexão sobre seus objetivos.

Nesse *currículo em ação* (Alonso, 1998; Pacheco, 1996; Gimeno Sacristán, 1988), na visão dos entrevistados, existe ainda a dificuldade de percebê-lo como “um instrumento a ‘usar’ (entre outros possíveis), capaz de desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas. Ou seja: um meio, não o fim” (Roldão, 1999, p. 28).

Parece haver, ainda, uma falta de sintonia entre o que pensa e espera a coordenadora pedagógica em relação ao tratamento curricular, e o que pensam e esperam os professores que fazem parte deste grupo.

Uma dessas divergências, e muito interessante, está no fato de a coordenadora pedagógica afirmar que a poesia deve permear o currículo escolar e a professora de Português, por exemplo, mostrar-se, durante esta última entrevista, reticente ou pessimista quanto a essa possibilidade, pois, na sua opinião a poesia, embora conteúdo curricular, já não faz parte do *currículo dos alunos*, uma vez que se encontra *distante da realidade deles*.

Quanto ao conceito de *interdisciplinaridade* discutido nas entrevistas, foi possível perceber que, em sua maioria, os entrevistados concordam que se trata de uma integração entre disciplinas que, de uma maneira ou de outra, já estão *interligadas*. Essa foi também a expressão usada por *Mateus* ao reconhecer o seu anterior desconhecimento sobre a possibilidade de tratamento interdisciplinar de um único tema, isto é, o futuro professor passou a perceber a interligação das diferentes disciplinas. Constituindo-se, então, o currículo escolar por disciplinas interligadas e interdependentes, para *Heloísa*, a integração é um processo natural, pois, a seu ver, a construção do conhecimento deve ser global e a interdisciplinaridade pode proporcionar isso. Houve, de sua parte um reconhecimento de que o desenvolvimento do projeto permitiu que além de Português, outras disciplinas trabalhassem com a elaboração de textos, o que, em sua visão, trouxe contribuições à aprendizagem dos alunos.

Embora os participantes deste 2º ciclo considerem que a interdisciplinaridade não se realizou em sua plenitude, reconhecem que a própria participação no processo de discussão de assuntos das diversas áreas e disciplinas contribuiu para a promoção do processo de integração disciplinar, indo assim ao encontro do pensamento de Morin (2000,

p. 76) que justifica a existência de disciplinas, “contanto que elas guardem um campo de visão que reconheça e compreenda a existência das ligações de solidariedade. E mais, elas somente são plenamente justificadas se não ocultam as realidades globais”. Os laços de solidariedade, a que se refere Morin, começaram a ser construídos na “tentativa” de aproximação dos professores para um trabalho conjunto, como declara *Carlos*. Na visão deste sujeito, esse esforço não é imprescindível, na medida em que a interdisciplinaridade ocorre naturalmente na discussão do dia-a-dia e no contato diário entre os docentes. Essa opinião de *Carlos* (com mais de 30 anos de carreira), porém, não leva em consideração a inexperiência dos mais jovens, os quais teriam muita dificuldade em recorrer a outros conhecimentos que não fossem os da sua área. Assim, de acordo com *Glória*, o trabalho individual deve acontecer apenas num primeiro momento, para que a seguir seja possível inserir-se no processo coletivo.

Novamente aqui se depreende que o encontro interdisciplinar é importante e necessário e que, na impossibilidade de ele se realizar de forma mais sistemática, deve sempre acontecer nos momentos e nos espaços em que houver essa oportunidade.

Apesar de não ter sido objetivo do projeto o envolvimento de todas as disciplinas do currículo dos alunos, pois o desafio proposto, desde o início, foi o de integrar disciplinas do currículo num trabalho voluntário, integrado e colaborativo, alguns participantes do projeto ressentiram-se da ausência de outras disciplinas. Destacou-se também como aspecto relevante a observação da coordenadora pedagógica de que se encontra ainda presente, no cotidiano escolar, o individualismo disciplinar. Mesmo assim, a própria coordenadora ressalta a importância do trabalho realizado com “o mesmo tema, o mesmo foco [...] e pelos textos que foram elaborados”.

Segundo as observações feitas na escola e de acordo com os relatos dos sujeitos, destacados das entrevistas realizadas, constatamos que, durante a realização do projeto, houve o desenvolvimento de atividades transversais de poesia sobre o tema escolhido pelo grupo, para o trabalho com os alunos.

A interação da equipe docente, muito valorizada nas falas de todos os sujeitos, é que permite ao aluno perceber que os assuntos podem ser tratados por disciplinas diferentes, como no caso da poesia que, no 2º ciclo, foi abordada por cinco diferentes disciplinas: História, Geografia, Português, Arte, Inglês.

Pelo que pudemos perceber, há concordância dos entrevistados de que os projetos interdisciplinares são bastante relevantes para a construção de novos conhecimentos, mas reconhecem a necessidade de empenho de todas as partes envolvidas para que esse processo se efetive. Trata-se de um processo de ensino-aprendizagem contínuo, em que um professor vai dando continuidade ao trabalho do colega e, por isso, o aluno é o grande beneficiado. Como vimos na fala de *Mateus*, o aluno “percebe que esse projeto está sendo abordado de várias visões diferentes, de vários campos do conhecimento diferentes”, ampliando, dessa forma, seu conhecimento de mundo.

De acordo com a opinião dos diferentes sujeitos, o projeto integrado e colaborativo constitui-se numa proposta viável, pois pode ser desenvolvido com qualquer tema, uma vez que todos os temas envolvem diversos conhecimentos de diferentes áreas. Como alerta-nos a coordenadora, um projeto como esse somente poderá se aperfeiçoar através de sua implementação ano após ano.

Com relação ao TC, observou-se ao final das entrevistas, a importância dada à troca de ideias, pela diversidade de opiniões presentes no coletivo e a ênfase na construção coletiva do conhecimento. Para a coordenadora pedagógica, o TC contribui para o processo de reflexão do professor a respeito de sua própria prática, o que lhe possibilita revê-la e adequá-la à realidade não só da sala de aula, mas à própria realidade social, como propõem Alarcão (1996); Alarcão e Tavares (2003), Freire (1996); Pimenta (2011), Vieira (2009), entre outros.

Ficou também reafirmada a importância do encontro dos docentes proporcionado pelo projeto, uma vez que são poucas as oportunidades que os professores têm de se reunir e de trocar ideias. Entre outros aspectos relevantes observados no desenvolvimento do TC destaca-se a importância do estreitamento das relações interpessoais. Segundo o futuro professor, *Mateus*, todos saem ganhando com as contribuições individuais, assim como ele próprio que recebeu contribuições também dos professores de História e de Matemática, embora este último sequer fizesse parte da equipe, mas de uma forma ou de outra, num efeito multiplicador pela implicação dos demais sujeitos, contagiou-se e acabou interagindo com os colegas.

Várias sugestões emergiram nas entrevistas realizadas, tais como: formação de grupos permanentes de discussão; fechamento de propostas no coletivo; certificação de que há entendimento e consenso entre todos, antes que propostas sejam apresentadas aos alunos.

Outra observação importante foi a postura pedagógica praticamente consensual de respeitar e de aceitar também as opiniões dos alunos e partir destas para ajudá-los a melhorar o desempenho, durante todo o processo.

Houve algumas opiniões discordantes na avaliação do TC; pareceu-nos que essas diferenças ocorreram também devido ao maior ou menor envolvimento dos sujeitos durante o desenvolvimento do projeto. Houve, de acordo com alguns sujeitos, um descaso inicial em relação ao projeto, mas que, na sequência das atividades, foi adquirindo maior envolvimento, respeito, integração, união, claramente observável por ocasião do evento que encerrou as atividades previstas.

De acordo com vários entrevistados, a adoção do TC só é possível através de uma mudança estrutural da escola. Esta afirmação está baseada na constatação de que a atual estrutura escolar não tem permitido que os professores adquiram essa cultura de colaboração. Os momentos em que os professores estiveram juntos para planejar, discutir, decidir, na opinião de todos, foram muito importantes.

Importante foi também constatar o amadurecimento dos docentes que avançaram do conceito inicial de cooperação interdisciplinar para o de colaboração interdisciplinar, uma vez que passaram a trabalhar de forma mais coletiva e interativa nesse 2º ciclo da investigação, o que promove, como afirma Alves (2011), a mobilização de conhecimentos e permite que decisões sejam tomadas coletivamente, bem como sejam avaliadas as ações individuais e coletivas pelos pares.

Categoria 3 – Formação de professores

Nesta terceira e última categoria, *Formação de professores*, destacamos as subcategorias: i) desenvolvimento profissional e ii) formação inicial dos professores.

3.1 Desenvolvimento profissional

De acordo com os sujeitos entrevistados, o projeto de poesia, elaborado e desenvolvido colaborativamente, trouxe-lhes contribuições para o desenvolvimento profissional, como afirma *Carlos*:

“ajudou, **colaborou** assim para o **aperfeiçoamento que a gente busca**. [...] A gente pode ter **uma nova forma de trabalhar os conteúdos** que nós trabalhamos [...] **cada conhecimento novo que a gente adquire**, contribui para aquele aperfeiçoamento que a gente vive buscando.” (Carlos)

Este professor que já está próximo da aposentadoria no magistério refere-se, até com certa humildade, à construção de novos conhecimentos durante o desenvolvimento do processo vivenciado. Ao ser perguntado sobre as contribuições do projeto para sua prática pedagógica, *Carlos* assim se manifestou:

“[...] **eu conheci autores novos**, né? alguns que eu não conhecia, **os africanos**. Então contribuiu sim.” (Carlos)

Também *Maria*, professora de Português, considera que houve ampliação nos seus conhecimentos específicos, relacionados à literatura:

“eu **não conhecia o poeta Antônio Gedeão** que passei a conhecer agora, conheci, **gostei da poesia dele**, das interpretações dele, enfim, sim, pra mim, ampliou sim.” (Maria)

Gil, embora seja professor de Geografia, considerou importante o contato com o texto poético através do projeto interdisciplinar de poesia, pois, como ele afirma,

“**não tenho muita queda por poema** por isso foi muito gratificante e **interessante entrar numa área em que não domino** [...] **nós educadores crescemos com qualquer atividade que fazemos** [...] hoje **estou muito mais interessado em ler poemas**. [...] **Os conhecimentos profissionais são sempre aprofundados à medida que nós entramos numa área que não estamos habituados**.” (Gil)

Percebemos, então, nesse depoimento, a importância da presença das diversas dimensões na formação docente, não só a dimensão técnica, mas especialmente a dimensão humana, através de expressões artísticas como a poesia, entre outras, pois, retomando a afirmação de Jean (1989, p. 158), de que em um tempo “em que se multiplicam os estágios de formação permanente, de reciclagem, de reconversão etc., esquecemos, com frequência, que a cultura da sensibilidade e da imaginação participa muito mais no equilíbrio da personalidade global do que à partida poderíamos pensar” (Jean, 1989, p. 158).

De acordo com o mesmo professor, o projeto também proporcionou aos docentes a oportunidade de orientar os alunos na pesquisa a respeito do tema, o que, em sua disciplina tornou possível a construção de um poema coletivo. Interessante na fala desse professor é o fato de ele se incluir nesse processo com os alunos:

“[...] tentarmos construir um poema foi interessante demais”. (Gil)

Mateus, futuro professor de Português, também afirmou ter recebido contribuições importantes para sua prática docente, uma vez que seu conhecimento

“de poesia e de escritores para mim era praticamente zero, e eu aprendi mais nesses dias [...] Antonio Gedeão [...] pode ter certeza de que pra mim acrescentou muito...”
(Mateus)

Segundo *Mateus*, sua participação no projeto ajudou-o na construção do conhecimento científico específico e do conhecimento didático, pois, como o futuro professor declarou, este trabalho contribuiu para desenvolver

“não só meu conhecimento a respeito da poesia, mas ele me ajudou a ter essa [...] dinâmica de poder abordar o assunto de uma outra maneira. [...] me deu [...] uma experiência maior, um conhecimento maior.” (Mateus)

Para *Heloísa*, a interação entre os professores, proporcionada por projetos colaborativos como o de poesia, contribui para o processo de reflexão de cada professor a respeito de sua própria prática. Para esta entrevistada, há necessidade constante desse pensar sobre a ação visando a uma nova ação, pois considera que nada pode estar previamente definido ou estabelecido, há necessidade de observação e avaliação constante no ato pedagógico que

“tem que ser observado, tem que ser traçado novamente um caminho. É ação-reflexão, ação-reflexão, o tempo todo. O projeto tem que ser assim...” (Heloísa)

Assim, nesse processo de ação-reflexão-ação (Alarcão, 1996; Freire, 1996; Schön, 1983; Zeichner, 1986) vai-se construindo conhecimento.

Como pudemos perceber nas falas dos sujeitos, nas entrevistas realizadas, apesar de todos mostrarem-se muito conscientes de suas responsabilidades profissionais, estes professores encontram-se ainda muito centrados no cumprimento dos conteúdos previstos nos programas escolares.

Mesmo tendo demonstrado certa frustração com o desenvolvimento das atividades poéticas com suas turmas, a professora de Português, ao se dar conta de que este gênero literário faz parte do currículo de sua disciplina, volta a tratar a poesia como um conteúdo obrigatório. Parece, neste momento, cobrar-se a si própria:

“Poesia [...] faz parte do meu currículo, e esse eu pretendo trabalhar bastante [ri] pra ver se eu consigo resgatar.” (Maria)

De acordo com as falas dos sujeitos nas entrevistas realizadas, percebemos que a pesquisa, além de ser utilizada como estratégia didática com os alunos, também foi um recurso que os professores usaram para se instrumentalizarem no decorrer do projeto, o que contribuiu para a ampliação de seus conhecimentos.

Como afirmou *Glória*,

“houve necessidade de pesquisa, né? **eu fui procurar ver, né, o que é poema, o que é poesia**, estudei um pouco também. Nós **tivemos que procurar as diferentes etnias das mulheres que vivem no nosso país.**” (Glória)

Para *Carlos*, a pesquisa também foi importante na medida em que lhe permitiu encontrar recursos para o desenvolvimento de sua proposta de trabalho.

“a gente realizou bastante pesquisa [...] **descobri material novo**, coisas novas que eu fui descobrindo através dessas pesquisas.” (Carlos)

Da mesma forma, *Mateus* demonstrou ter recorrido à pesquisa para aprofundar seus conhecimentos e poder, assim, instrumentalizar-se para atuar na sala de aula:

“[...] quando eu fiz a poesia, **quando entrei no projeto, eu comecei a aprofundar um pouquinho intertextualidade**. Tive que pesquisar um pouquinho intertextualidade entre poesias, e assim também busquei **até em quadros de arte também...**” (Mateus)

3.2 Formação inicial

Nas entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e com os professores, percebemos algum consenso sobre a importância da participação de futuros professores na elaboração e no desenvolvimento do projeto de poesia com as turmas de alunos do primeiro ano do EM.

O aspecto mais positivo manifestado sobre a participação dos estagiários no projeto está na fala de *Carlos* que considerou que a atuação junto aos alunos, e não apenas a observação de sala de aula, proporciona uma melhor formação ao futuro professor. No projeto, segundo este professor,

“[...] o que é interessante é que os estagiários **têm uma participação ativa. Eles apresentam alguma coisa e tiveram que participar ativamente, né? não como simples observadores [...] tiram experiência pra eles também da sala de aula...**” (Carlos)

De acordo com a professora *Glória*, não foi possível fazer uma avaliação mais objetiva, uma vez que teve pouco contato com os alunos-estagiários. Esta participante entende, entretanto, que

“Eu acho que eles [os estagiários] têm que reunir mais, né, com os grupos de professores e dar palpite também e participar dos acontecimentos ativamente. Acho que eles não foram muito ativos. Eles podem se integrar assim, já que são estagiários, futuros professores, educadores. Eles podem se envolver um pouquinho mais.” (Glória)

A professora *Maria*, por sua vez, questionou o fato de os estagiários de Letras terem participado apenas em suas aulas,

“Eles frequentaram, assistiram só minha aula. [...] Achei que era um trabalho interdisciplinar e que eles iam participar de outras aulas também...” (Maria)

Carlos concorda com a professora *Maria* nesse aspecto:

“[...] seria importante que eles estivessem com todas as disciplinas que estão no projeto. Como foi no semestre passado.” (Carlos)

De acordo com *Maria*, os estagiários precisam ser mais bem orientados pela supervisão de estágio da universidade. Percebemos também na fala da professora um certo desapontamento com o fato de os estagiários não terem demonstrado muita iniciativa:

“[...] eles precisam ser melhor orientados lá na universidade. Os professores devem orientar melhor pra que [...] eles venham com uma postura mais participativa. Não venham apenas como ouvintes ou esperando que o professor aqui vai dar material pra eles ou fornecer, né, qualquer coisa porque infelizmente ainda o sistema não... não permite que a gente tenha esse tempo né?” (Maria)

Nos comentários da professora de Arte, entretanto, observamos uma opinião conflitante em relação à da colega, na medida em que *Glória*, que participou com os estagiários apenas nas reuniões de planejamento, mesmo não tendo atuado em parceria com os futuros professores, afirmou:

“na reunião, eles eram mais ouvintes. Então eu não posso dizer nada em relação a isso, mas pelo que eu pude ver, eles estavam bem envolvidos com o projeto, eram bastante participativos, não é? o que eu ouvi falar sobre eles é [que] o pessoal gostou, e a Maria, principalmente a Maria [que disse]: ‘Nossa, eles me ajudaram!’” (Glória)

A coordenadora pedagógica também compartilha a mesma opinião:

“Pelos comentários dos professores, ajudou muito.” (Heloísa)

Pela oportunidade que teve de acompanhar um pouco a atuação de um dos futuros professores em sala de aula, *Heloísa* considerou importante o fato desse estagiário

“[...] estar na sala, sabe, acompanhar o trabalho, estava observando e também auxiliando os alunos, orientando essa pesquisa, a elaboração dos textos. Eu achei muito positivo...” (Heloísa)

Percebemos também, na fala de alguns entrevistados, uma visão mais utilitarista, em que o universitário é encarado apenas como um colaborador do professor nas atividades de sala de aula ou como uma fonte de recursos teóricos,

“ele [o estagiário] está dentro da universidade, pode contribuir com coisas novas que estão acontecendo na universidade, trazendo pra dentro da escola [...] podia ser utilizado [...] como um auxiliar dentro da escola, do trabalho do professor e esse tempo podia ser contado pro estágio dele, inclusive, né? (Carlos).

Opinião semelhante apresentou *Gil*:

“com mais pessoas atuando em um mesmo projeto a produtividade aumentará...” (Gil)

A coordenadora *Heloísa* fez uma observação importante sobre a relevância da aproximação da universidade com a escola de EB:

“a gente vai ficando fechado no mundo da escola, parece que você tem um foco só e pronto, quem vem de fora traz uma outra visão, né? Ele observa de outra forma, ele traz contribuições interessantes [...] superpositivo, porque é um braço a mais no projeto, colaborando, porque ele traz experiências também diferentes daquelas que os professores estão acostumados a realizar, não é?” (Heloísa)

Em relação às manifestações de *Mateus*, na entrevista, pudemos perceber seu entusiasmo com a possibilidade de realizar o estágio através de projetos colaborativos, uma vez que essa forma de estagiar

“[...] coopera totalmente para nosso desenvolvimento, e é possível e é indispensável. Só assim a gente pega uma certa didática, a gente começa a entender o que que é didática, como lidar com alunos de diferentes temperamentos, de diferentes reações, a gente aprende.” (Mateus)

Para *Mateus*, esse tipo de estágio permite aos futuros professores

“[que] eles sintam aquele clima da escola, sintam os alunos” (Mateus)

Como afirma este futuro professor, apenas a observação da prática não é suficiente para sua formação visando às atividades futuras de sala de aula. Assim como afirmam Lampert e Ball (1998, apud Pereira & Galeão, 2003), é necessário que esses futuros professores participem das discussões e tomadas de decisão, que busquem soluções para os

problemas do cotidiano das escolas, relacionando sempre teoria e prática e partilhando essas situações com os professores das universidades e das escolas de EB (Canário 2001).

Outro aspecto a destacar na entrevista desse estagiário foi sua constatação de que o projeto lhe proporcionou maior autoconfiança e melhorou sua autoestima:

“[...] a minha participação, eu fiquei um pouco assim lisonjeado e um pouco surpreso, porque eu não pensei que eu pudesse contribuir pelo tanto que contribuí no projeto, certo? Mas, assim, eu gostaria de ter podido participar das outras, de mais outras disciplinas, entendeu?” (Mateus)

Com relação às eventuais contribuições que o projeto de poesia, desenvolvido de forma interdisciplinar e colaborativa, possa ter trazido aos seus participantes, encontramos, nas falas de alguns dos sujeitos, afirmações que nos permitiram reconhecê-las. Para alguns dos entrevistados, o projeto de poesia contribuiu para o seu DP, pois proporcionou-lhes a descoberta de novas formas de abordagem desse gênero textual, o que lhes possibilitou mostrar a poesia aos alunos de uma forma diferente da habitual, conseguindo, assim, despertar seu interesse. Na fala de diversos sujeitos encontramos também referência à importância do projeto na aquisição de novos conhecimentos, incluindo os específicos, a partir das pesquisas, das apresentações dos alunos, enfim nas trocas entre professor-aluno.

Pelo que foi possível perceber, cada um, a seu modo, usou estratégias para atrair o interesse dos alunos no desenvolvimento das atividades relacionadas com o projeto de poesia: a pesquisa, as propostas para o trabalho em grupo, o sarau poético, a produção de vídeos, as dramatizações etc. Pelo que pudemos observar, houve proposta de: trabalho em grupo-classe; com a sala toda construindo um único texto; em grupo de 3 a 5 alunos; em dupla e individualmente. Somente estratégias mais tradicionais, como as aulas expositivas, a imposição de atividades e a voz de comando, não foram bem aceitas pelos alunos.

Entre as estratégias que contribuíram para o CP, reconhecida por todos como bastante importante, está a pesquisa realizada que, segundo os participantes, foi necessária para o desenvolvimento do projeto.

Percebemos assim que os professores conseguem construir conhecimento na interação com os pares, em projetos interdisciplinares, e através da pesquisa necessária ao desenvolvimento de uma prática significativa, o que confirma a tese de Nóvoa (1995, p. 25) de que a formação docente “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos

ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Como pudemos observar também, tanto nas falas dos professores e da coordenadora da escola, quanto nos depoimentos do estagiário, futuro professor de Português/Inglês, a participação dos alunos das licenciaturas nos projetos colaborativos das escolas de EB mostrou-se positiva e viável. Percebeu-se que há, por parte do grupo, a conscientização sobre a necessidade de um modelo de estágio que seja baseado na observação do contexto escolar, no planejamento coletivo, na intervenção em sala de aula, na participação em projetos coletivos e na avaliação do processo de ensino/aprendizagem. Com o uso da expressão colocar a “mão na massa”, a coordenadora pedagógica e alguns professores afirmaram ser esta a única maneira de os estagiários ampliarem sua aprendizagem sobre a prática pedagógica, uma vez que, segundo o que se pôde apurar, o estágio na licenciatura parece ainda resumir-se à observação estática de sala de aula, pois, o próprio aluno estagiário afirma ter presenciado colegas seus, em período de estágio, apenas observando o movimento da sala de aula. Segundo este sujeito, a contribuição do estágio para a formação do futuro professor, nesses moldes, é muito pequena, o que confirma os estudos apresentados por Gatti e Barretto (2009), Pimenta e Ghedin (2005), Pimenta e Lima (2011), entre outros, de que, no Brasil, os currículos das licenciaturas são ainda inadequados, atrasados, redutores, retrógrados, alienantes e não facilitam a formação de um novo profissional de educação que, ao mesmo tempo em que corresponda às exigências do mundo contemporâneo, tenha criticidade suficiente para não se deixar envolver pela ideologia dominante e exerça sua profissão voltada à defesa da transformação social.

Conforme algumas falas observadas, há uma concepção de que através da participação mais ativa, os estagiários possam partilhar seu conhecimento e adquirir a experiência de sala de aula, necessária para o exercício futuro de sua profissão, por isso, conforme o estagiário *Mateus*, deveria ser-lhes dada a oportunidade de assumir essa atividade, durante o período de formação inicial, em parceria com o professor da turma, para que pudessem adquirir experiência didática, que os tornaria cada vez mais confiantes e os prepararia para atuar, oportunamente, de forma a assumirem seu papel autonomamente.

Categoria 4. Avaliação do projeto

4.1 Retrocessos/estagnação

Como principal limitação ao desenvolvimento da proposta do projeto, de acordo com as falas dos participantes das entrevistas, manteve-se a falta de tempo para a realização das reuniões necessárias ao seu planejamento, também muito significativa no 1º ciclo da IA. Destacamos as falas de *Maria* e *Glória* em relação a esse aspecto.

Maria deixa claro que uma proposta de trabalho colaborativo seria viável e contribuiria para o DP, se:

“[...] a gente tivesse **um pouco mais de tempo, se o sistema oferecesse as condições ao professor...** de fazer o seu plano baseado num trabalho integrado, um trabalho entre as disciplinas, entre os professores, **valeria muito a pena.**” (*Maria*)

Glória afirma:

“**Não temos tempo hábil pra isso. Ainda mais este, foi supercorrido, né, e abertura pra que os professores se reúnam é muito pouca.**” (*Glória*)

A coordenadora pedagógica, por sua vez, também remete à falta de tempo disponível para as reuniões, inclusive as previstas no calendário escolar (ATPCs), a pouca participação de alguns docentes em atividades do projeto. Como ela mesma diz:

“[...] Essa resistência que eu te disse, uma é que **eles não fazem o ATPC no mesmo horário, né?** [isso] dificulta o encontro dos colegas.” (*Heloísa*)

Estas afirmações vão ao encontro das opiniões de Connell (1985) e Johnson (1990), ambos citados por Lima (2002), que reconhecem, como entrave ao trabalho integrado docente, a falta de tempo disponível para os encontros entre os professores e a realização de reuniões necessárias à elaboração coletiva de planos de trabalho.

Outro fator que recebeu significativa menção nas entrevistas foi a falta de apoio e de incentivo da equipe gestora. No relato de alguns participantes, trata-se de um aspecto fundamental à realização de projetos como este. Destacamos a fala do professor de Geografia que, apesar de participar pela primeira vez do projeto, sentiu a ausência e a falta de apoio da direção da escola:

“[...] **teremos que ter contribuição da equipe gestora, senão ninguém consegue avançar satisfatoriamente, pois é força de ação ‘versus’ reação** se contrapondo no processo.” (*Gil*)

Pelo depoimento da coordenadora pedagógica, observamos que existe, de sua parte, uma conscientização sobre seu papel de liderança junto à equipe de professores, mas a burocracia e a pressão que são exercidas no espaço escolar, inviabilizam o desempenho mais autônomo desta função. A própria coordenadora reivindica:

“[da] parte do governo acho que deveria ter um pouquinho mais de incentivo.”
(Heloísa)

Como podemos notar, existe, para os coordenadores, uma dificuldade em romper barreiras interpostas pela equipe de direção e mesmo pelos professores. Para Fullan e Hargreaves (2001), há ainda a necessidade de que os gestores escolares tenham uma clara visão sobre a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento do ensino. De acordo com estes autores, é necessário que tais profissionais exerçam sua liderança de forma sutil e consigam tornar significativas as atividades das quais os professores devem participar.

Foi possível também observar, nas entrevistas, que em certos aspectos houve alguma mudança de postura e de atitudes, especialmente em relação aos depoimentos da professora de Português. Enquanto no 1º ciclo, houve de sua parte bastante entusiasmo que contagiou, inclusive, os colegas, neste 2º ciclo, percebemos uma certa frustração da professora em relação ao desenvolvimento e aos resultados do projeto. Retomamos a fala de Maria que nos permite perceber o isolamento a que os professores ainda estão submetidos:

“o sistema ainda não permite esse trabalho em grupo, não permite essa interdisciplinaridade, ainda é cada um por si, não temos esse tempo pra sentar, pra conversar, o professor ainda é bastante só.” (Maria)

Levamos, por isso, em consideração alguns fatores que podem ter influenciado a nova postura dessa professora: i) após quase 20 anos de carreira, Maria, como já mencionamos, foi obrigada, pela atribuição de aulas que lhe foi feita, a lecionar em duas escolas, no ano letivo de 2013; ii) a liderança que exercia entre os colegas em 2012, deixou de existir, uma vez que houve mudança na equipe gestora e também na coordenação pedagógica, que passou a assumir, mesmo que não ativamente, esse papel; iii) o fato de a professora ter sido a única a ser acompanhada por alunos estagiários pode ter-lhe trazido certo constrangimento.

Entendemos, assim, que há ainda alguns entraves ao desenvolvimento de projetos integrados e colaborativos, mas que não inviabilizam sua proposta. Como a coordenadora *Heloísa* mesma afirmou em sua entrevista, trata-se de um processo que só poderá ser

concretizado a partir da sua implementação e que se vai aperfeiçoando (e, acrescentamos, conquistando espaço) ano após ano.

4.2 Mudanças significativas

Neste 2º ciclo da IA, foi possível observar algumas mudanças especialmente na postura profissional de professores, na construção de novos valores e nas estratégias didáticas.

Em primeiro lugar, houve por parte dos sujeitos, de acordo com suas opiniões expressas nas entrevistas, o reconhecimento do avanço no 2º ciclo em relação ao 1º, no que se refere ao trabalho desenvolvido com os alunos. Como afirmou *Carlos* sobre o projeto:

“eu queria até **que ele** [o projeto] **continuasse**, porque **a gente percebeu a diferença** que foi da primeira turma que participou e depois **a segunda, houve uma evolução.**” (Carlos)

Da mesma forma, *Glória* manifestou-se afirmando que

“por ser **o segundo a ser desenvolvido, ficou bem mais fácil**, foi só pra acrescentar mesmo, somar, e isso foi importante, né, com a sua ajuda, **com a ajuda dos colegas, a gente conseguiu...**” (Glória)

Aspecto importante, neste 2º ciclo, foi o avanço observado na interação entre os professores, embora pequena e num grupo reduzido, mostrou-se mais significativa, como afirma *Carlos*:

“**tivemos sim um relacionamento e uma participação interessante no projeto [...]** estarmos juntos, assim, pra discutir [...] muito importante.” (Carlos)

Como afirmou também a professora *Glória*:

“**houve respeito** por parte deles (dos colegas) e **uma união maior do que a do início.** Eu senti que nós **estávamos bem mais unidos do que no início do projeto**”. (Glória)

Igualmente importante foi o reconhecimento do avanço dos alunos em relação ao trabalho que se desenvolve com eles no dia-a-dia, como já havíamos constatado nas falas de *Glória* e de *Carlos*:

“**os alunos levam mais a sério [...]** houve um desenvolvimento do processo criativo **todo.**” (Glória)

“**Houve sim [aprendizagem]. [...]** eles produziram bastante com os professores em **geral**”. (Carlos)

Em segundo lugar, o investimento na pesquisa e no trabalho em grupo com os alunos, de forma colaborativa, como estratégia didática, parece ter-se ampliado significativamente de acordo com os relatos dos sujeitos ao longo de todas as entrevistas, como menciona *Heloísa*:

“Tiveram [os alunos] que fazer pesquisa, debater, escrever, refazer, desenharam [...] eles adoraram esse processo.” (Heloísa)

Percebemos assim, de acordo com os entrevistados, que a aprendizagem e o interesse dos alunos não só se mantiveram, mas tiveram um acréscimo com sua participação no projeto de poesia.

Incluímos aqui a opinião do aluno estagiário que, em vários momentos, manifestou seu entusiasmo pela participação que teve durante o desenvolvimento do 2º ciclo desta IA:

“eu gostaria, se tiver a oportunidade, de participar noutros projetos.” (Mateus)

Estes depoimentos nos levam a crer que o projeto, nos moldes como foi proposto, isto é, de forma interdisciplinar, integrado, colaborativo e com a participação da equipe escolar em parceria com futuros professores, é viável e pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e para o DP dos professores.

2.2.3 Síntese e reflexão teórica do 2º ciclo

Ao final do 2º ciclo de IA, ao analisar os dados tirados das entrevistas de avaliação realizada com os participantes do projeto: a coordenadora pedagógica da escola, quatro professores e um estagiário, chegamos a algumas conclusões à luz da teoria consultada.

Nossa opção de propor o gênero poético para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar, que foi implementado com os alunos do 9º ano do EF, no 1º ciclo de IA, e com alunos do EM, no 2º ciclo, deveu-se exatamente à crença de que a poesia tem sido negligenciada na EB, na formação de professores e alunos, especialmente dos adolescentes. Assim, ao final do 2º ciclo desta IA, e analisando os dados obtidos, chegamos a algumas conclusões a respeito da relevância de nossa escolha, pois, a poesia, por suas características, apontadas por diversos entrevistados como sendo uma forma de expressão de sentimentos e de representação da realidade, por isso mesmo, de conhecimento do mundo, de acordo com McCall, 2004; Matos, 1999; Moisés, 2012, entre outros, necessita penetrar no mundo escolar, especialmente para rebater tais crenças de que se trata de um gênero que não atrai e

não faz parte da realidade dos adolescentes, como afirmou a professora de Português. Pelo contrário, as diversas manifestações dos participantes mostraram que, independentemente dos conteúdos ou temas, os adolescentes da EB gostam de desafios e respondem bem a práticas menos tradicionais.

Essa constatação por parte dos sujeitos do projeto, à exceção de *Maria*, permite-nos afirmar que houve uma mudança na sua forma de encarar a PP, ao perceberem a diferença de comportamento dos alunos diante de uma atividade mais participativa e que envolveu parte de seus professores. A prática coletiva, a pesquisa orientada, a diversidade de atividades, contribuíram para a intensificação da produção dos alunos, o que nos permite afirmar que houve, por parte dos professores, uma mudança de estratégias e uma flexibilização maior em relação às atividades propostas aos alunos, o que lhes possibilitou maior participação no projeto, mesmo daqueles alunos que, segundo alguns participantes, costumam ter uma postura mais apática. Conforme as declarações de todos os sujeitos entrevistados, os alunos que fizeram parte do projeto (cerca de 70 alunos) produziram vídeos; fizeram apresentações com jogral; elaboraram e ilustraram poemas; organizaram um varal de poesias; etc. Percebemos, assim, que houve uma participação efetiva dos alunos, comprovada em algumas fotografias relacionadas a essas atividades que se encontram anexas a este trabalho.

O fato de o projeto ter sido proposto de forma *interdisciplinar* possibilitou ainda, de acordo com entrevistados, que o conhecimento adquirido se tornasse mais sólido e, por isso, permanente (Fazenda, 1998). Por tratar-se a poesia de um gênero literário pouco comum às diversas disciplinas, a necessidade de buscar novos materiais, novos recursos didáticos, proporcionou ainda aos participantes a oportunidade de aprofundarem-se nos seus próprios conteúdos curriculares, revisitando-os, como afirmou *Carlos*, e em alguns casos, reinterpretando-os por outra ótica.

Entre as contribuições que o ensino da poesia pode oferecer ao processo de ensino/aprendizagem, conforme declaração dos participantes do projeto, encontra-se a possibilidade de desenvolvimento da sensibilidade proporcionada pela poesia (Jean, 1989; Piquera, 2000). Estas declarações, destacadas nas entrevistas, mostraram a valorização que se dá ainda a esse aspecto na formação dos alunos. Para um dos sujeitos, a poesia contribui também para o desenvolvimento da habilidade de expressão, além de seu potencial para o

desenvolvimento dos aspectos estéticos do texto e para sua interpretação (Martin, 2010; Pereira & Albuquerque, 2004; T.S.Eliot, 1991, entre outros) e, apesar de contestada por diversos autores como Lajolo (2001); Sena (2007), foi mencionada também a utilização da poesia como pretexto ao ensino da gramática.

Apesar das diferenças de avaliação no desempenho dos alunos, de um modo geral, todos consideraram que estes tiveram uma participação acima das expectativas dos professores. Isso se deu, segundo *Mateus*, pela “maneira como nós abordamos [a poesia]”. Os docentes participantes, entretanto, afirmaram que esse interesse dos alunos deu-se porque os alunos perceberam o envolvimento dos próprios professores, o que representa, a nosso ver, uma constatação bastante positiva.

Percebemos, então, a importância da integração curricular proposta pelo projeto, embora, os participantes, durante as entrevistas, tenham destacado, como uma das dificuldades encontradas para essa integração, a forma como é gerido o currículo escolar. De acordo com os entrevistados, trata-se de um currículo “imposto”, pré-determinado, pouco flexível. Seu cumprimento obrigatório, na visão dos sujeitos, impede que novas experiências sejam implementadas. Percebeu-se que apenas um dos entrevistados (*Carlos*) tinha clareza de que o projeto ia ao encontro da sua proposta curricular. Da mesma forma, a coordenadora pedagógica entendeu que houve essa compatibilidade entre a proposta curricular, as orientações da SEE e o projeto interdisciplinar de poesia. Segundo ela, “o nosso currículo é uma espiral [...] então ele vai-volta, vai-volta”, e, por isso, a poesia não se encontra, necessariamente, apenas em um determinado ciclo ou ano letivo.

Neste contexto, a interdisciplinaridade permitiu que, além do resgate de um gênero literário de reconhecida importância como é a poesia, houvesse uma contribuição também à PP, pois os professores e futuros professores tiveram a oportunidade de interagir e refletir sobre sua própria atuação, como propõem Alarcão (1996), Schön (1983), Zeichner (1993), entre outros.

Assim, não houve questionamentos sobre a relevância da interdisciplinaridade adotada na proposta do projeto, uma vez que há concordância entre os sujeitos de que as disciplinas se interdependem e, por isso, devem manter um relacionamento solidário (Morin, 2000), à exceção do estagiário que desconhecia essa possibilidade de trabalho mais integrado.

Por tratar-se de um processo de mudança cultural docente, a interdisciplinaridade não foi alcançada em plenitude, conforme declararam os participantes. A prática docente está ainda arraigada em procedimentos que são adequados a uma e não à outra disciplina; existe uma forma de tratamento didático para cada uma; e há ainda grande dificuldade para se promover o encontro dos diferentes conhecimentos, como afirma Gallo (2000).

Tratou-se, isso sim, de uma tentativa de aproximação através de um tema que permitiu que isso fosse possível. Ocorreu, durante o desenvolvimento do projeto, aparentemente, mais uma transversalidade de conteúdos disciplinares através dos temas trabalhados e da poesia como elemento integrador do que efetivamente a interdisciplinaridade proposta. A interdisciplinaridade pode ser alcançada, segundo palavras dos próprios entrevistados, se houver condições mínimas de interação, absolutamente necessária para que o trabalho docente seja efetivamente colaborativo e interdisciplinar. A própria professora de Português, cética muitas vezes, acredita que projetos interdisciplinares como este, agora concluído, têm a potencialidade para contribuir em prol do processo de ensino/aprendizagem porque, ao integrar as diversas disciplinas, amplia o conhecimento do mundo, como defendem Beane, 2003; Morin, 2000; Severino, 1998, entre outros. Alcançar esse patamar interdisciplinar, significa sua implementação ano após ano, como afirma a coordenadora pedagógica da escola.

Houve, na verdade, tentativas de promover a interdisciplinaridade até mesmo em nível individual, pois os professores demonstraram perceber a importância do rompimento com uma prática fragmentada que tem contribuído para a construção de um conhecimento também compartimentado (situação essa que inspirou o projeto de poesia). Por isso, alguns deles afirmaram que já tentam trabalhar dessa forma em suas disciplinas, promovendo, a nosso ver, mais um processo transversal do que interdisciplinar.

O espírito colaborativo da equipe, ainda embrionário, teve influência na construção e implementação do projeto, pois, sem isso, ter-se-ia tornado praticamente inviável. A importância dada ao trabalho em grupo, com a participação de várias pessoas com diferentes opiniões, a troca de ideias e, principalmente, o sentimento de pertença ao coletivo, possibilitou o envolvimento dos participantes e a concretização do projeto, como defende Fusari (2011).

Observamos uma concordância a respeito da potencialidade do TC na promoção da prática mais reflexiva, uma vez que este proporciona o encontro de diferentes ideias e opiniões, como referem Alarcão (1996; 2000), Schön (1983), Tardif e Lessard (2005), Zeichner (1993), entre outros, contribuindo, assim, para o processo de ação-reflexão-ação (Freire, 1996). Além disso, o TC ao mostrar ao grupo sua relevância, permitiu-lhe também refletir sobre a necessidade de proporcionar a participação dos alunos nas decisões pedagógico-didáticas, bem como incentivá-los ao trabalho em grupo, isto é, de criar também entre eles a cultura de colaboração na construção de seu conhecimento (Beane, 2003).

Constatamos, entretanto, a dificuldade encontrada pelos participantes em desenvolver o trabalho de forma colaborativa pela maneira como a escola se organiza, especialmente no que diz respeito ao tempo disponibilizado para os encontros dos docentes (Bruno, 1998; Canha, 2001; Fusari, 2011; Marques, 2003; Mercado, 1999, entre outros).

Com relação à prática pedagógica, pareceu-nos que há uma espécie de transição na atuação dos professores em sala de aula, uma vez que o discurso de alguns participantes demonstrou um resquício de uma prática baseada no aplicacionismo de conteúdos, numa postura mais autoritária, mas com uns relances mais democráticos; por outro lado, em outros sujeitos percebemos uma preocupação maior em tornar os alunos participantes mais ativos no processo de ensino-aprendizagem. Constatamos, ainda, ao menos durante o desenvolvimento do projeto, o incentivo à pesquisa e ao trabalho em colaboração, reflexo do processo de construção e desenvolvimento do próprio projeto de poesia.

Foi interessante notar que a maioria dos participantes aprova o desenvolvimento de projetos integrados como estratégia pedagógico-didática na construção de um conhecimento holístico, como defendem Alarcão, Andrade e Santos (2008), especialmente porque alguns declararam nunca terem atuado desta forma, com projetos que envolvessem outras disciplinas além das suas. De acordo com os sujeitos, o desenvolvimento do projeto permitiu-lhes perceber sua potencialidade para o aperfeiçoamento de sua prática, por isso, atribuem-lhe essa importância.

Foram várias as situações em que os sujeitos demonstraram o seu potencial criativo em sala de aula, ao buscarem provocar o interesse e a participação dos alunos nas atividades propostas nos seus planos de aula, seja organizando-os em grupos, seja trabalhando com poemas coletivos, seja interagindo mais com os alunos ou propondo atividades mais

prazerosas. Aqueles que obtiveram resultados menos satisfatórios (ou que declaram isso), aparentemente, mantiveram uma atitude mais apática em relação aos demais, por acreditarem, segundo declarações feitas, que a poesia está fora da realidade dos alunos, em todas as escolas.

No Brasil, cada vez mais precocemente, alunos das licenciaturas são obrigados a assumir a sala de aula, devido à ausência ou desistência de professores titulares, por isso, manifestamos a preocupação com a formação inicial de professores e a inclusão de estagiários da licenciatura de Letras neste projeto que teve como principal objetivo observar a viabilidade de os futuros professores integrarem-se, mesmo antes de estarem devidamente habilitados, à escola, reconhecendo-a como um espaço pleno de conhecimento (Gatti, 1997; Marques, 2003; Pimenta & Lima, 2011; Schön, 1983, *apud* Alarcão, 1996). Na opinião manifestada pelos participantes em relação à forma como se pratica o estágio nas licenciaturas, percebeu-se que este se encontra muito aquém da formação necessária para que os futuros professores se sintam mais capazes e seguros no exercício de sua profissão. Somente colocando “mãos na massa”, como afirmaram alguns sujeitos, sob a orientação de um professor mais experiente (Canário, 2001), como afirma o próprio estagiário, e com a supervisão da universidade, nos moldes do Programa de Prática Pedagógica Supervisionada, da Universidade de Aveiro⁶⁷, por exemplo, poder-se-á atestar que o estagiário-futuro professor se encontra apto a enfrentar os desafios da sala de aula.

Foi igualmente possível perceber a importância da participação de estagiários, da licenciatura de Letras, em um projeto que abordou um dos gêneros literários que fazem parte do seu currículo, e de forma interdisciplinar, pois, segundo um dos entrevistados, sua integração ao projeto trouxe-lhe um conhecimento até então praticamente desconhecido. Alguns dos poetas estudados não lhe eram familiares, seu conceito de poesia era muito restrito, o que reforça as afirmações de Gatti e Barretto (2009) de que a própria licenciatura, responsável pela formação do futuro professor especialista, negligencia essa mesma formação. Por outro lado, a descoberta da potencialidade do texto poético e as diferentes formas de sua abordagem, segundo o estagiário entrevistado, permitiram-lhe o

⁶⁷ Cf. Documento estruturador da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro – anexo 20)

aprofundamento desse conhecimento tão necessário à sua formação como futuro professor de Português.

A participação dos futuros professores em projetos como este recentemente concluído, embora seja encarada como uma troca de experiências, em que o professor contribui com a bagagem cultural adquirida com os anos de docência, e o estagiário, com os conhecimentos atualizados (acredita-se que sejam atualizados) na universidade, também é visto, em algumas situações, de forma mais utilitarista, em que o universitário é tido apenas como um colaborador do professor nas atividades de sala de aula ou como uma fonte de recursos teóricos. Alguns sujeitos, entretanto, manifestaram sua preocupação em relação à formação dos futuros professores ao afirmarem que estes devem aproximar-se mais da realidade da escola, como aconteceu neste projeto. Entendem que, para isso, as licenciaturas devem repensar seu modelo de estágio, incluindo melhor orientação aos seus alunos (Marques, 2003; Pimenta, 2011). Sugerem, ao mesmo tempo, que esse estágio, além de ser participativo, seja também integrado aos diferentes componentes curriculares, para que o futuro professor esteja mais bem preparado para o trabalho interdisciplinar.

À *formação continuada*, de acordo com os participantes, o projeto interdisciplinar de poesia também trouxe contribuições, uma vez que, nas declarações dos sujeitos, permitiu-lhes aprofundar conhecimentos, ao exigir deles uma postura mais ativa, instigante, um esforço maior de pesquisa e de mudança de estratégias didáticas, dando assim continuidade ao seu autodesenvolvimento profissional, numa perspectiva mais reflexiva.

Como não poderia deixar de ser, foi um projeto desenvolvido com algumas limitações apontadas pelos sujeitos, entre elas: o tempo insuficiente (várias vezes mencionado) para as reuniões de planejamento e partilha entre o grupo; o fato de o professor continuar ainda muito isolado em sua prática; a falta de incentivo da equipe gestora (apontada por alguns dos sujeitos), o que torna a escola um espaço que, ao invés de proporcionar condições para a prática reflexiva do grupo, dificulta o desenvolvimento profissional docente. Embora a coordenadora pedagógica, participante do 2º ciclo de IA, em sua entrevista, tenha afirmado seu apoio ao projeto, na percepção do estagiário esse apoio não é suficiente, pois, segundo ele, “parece que os professores é que têm que correr atrás de tudo”. Por outro lado, há uma culpabilização do “sistema” como forma de eximir os sujeitos de qualquer responsabilidade sobre resultados menos bons na sua prática. O papel do sistema,

entretanto, de acordo com Nóvoa (1995), deve restringir-se a uma intervenção que vise a garantir que sejam prestados serviços de educação de qualidade. Neste 2º ciclo, apenas a professora de Português lamentou a escolha da poesia como elemento de integração do projeto.

Entre as *sugestões* que foram apresentadas para o aperfeiçoamento de futuros projetos, estão: a manutenção da interdisciplinaridade com a variação do gênero literário; contato maior entre professores e alunos com autores e poetas; maiores desafios aos alunos; humanização das relações interpessoais; conhecer melhor os interesses dos alunos.

2.3 Do 1º para o 2º ciclo de investigação-ação – o que mudou?

As mudanças observadas de um ciclo para o outro foram pouco significativas. O tempo destinado ao 1º ciclo foi maior e por isso proporcionou a realização de diversas ações, começando pelo curto, mas intenso ciclo de formação (as três oficinas realizadas nos meses de março e abril de 2012); o tempo disponível para a construção do projeto em parceria com os sujeitos foi maior, uma vez que este somente teve efetivamente início em sala de aula, no mês de setembro de 2012, sendo concluído em novembro desse ano. Nesses meses, embora os encontros não tenham sido frequentes, foram em maior número, o que permitiu um entrosamento maior.

O 2º ciclo começou com várias dificuldades, especialmente pela troca de direção da escola e, conseqüentemente, pela mudança de atribuição de aulas, pois o novo diretor pré-definiu horários das turmas, inviabilizando a manutenção dos mesmos professores no 2º ciclo. Dessa forma, foi necessária a mudança de foco do Ciclo II, do EF, para o EM.

As atividades entre apresentação da nova proposta, definição da turma de alunos, definição de tema para a nova fase, construção e implementação da proposta ocorreram em menos de 4 meses (de março a junho de 2013). Nesse período, houve ainda uma quebra no desenvolvimento do trabalho por causa da greve de professores, deflagrada em abril de 2013 e que durou cerca de um mês.

Ficou inviável a programação de um período de formação, também porque consideramos o fato de que a maioria dos sujeitos já havia participado do ciclo de formação no ano anterior. Pensávamos que fosse possível que esses mesmos sujeitos contribuíssem

com os novos colegas nesse aspecto, pois havia, além de tudo, a experiência adquirida com as atividades desenvolvidas no 1º ciclo.

A falta de empatia entre os professores e a nova equipe de gestão em nada colaborou para que pudéssemos continuar a desenvolver o projeto no mesmo ritmo; ao contrário, os professores demonstravam, no início do 2º ciclo, alguma resistência e apatia, especialmente no que se refere à professora de Português, que, embora efetiva, se sentia prejudicada pela direção que lhe atribuía aulas em horários que inviabilizaram sua permanência apenas nessa escola, obrigando-a a pegar aulas também em outra unidade escolar, coisa que não lhe acontecia havia anos.

Assim, um dos objetivos do projeto que era o de aprofundamento dos estudos teóricos acabou ficando prejudicado. Além disso, o planejamento das aulas, de forma interdisciplinar, foi feito nos poucos encontros que ocorreram, conforme atas já apresentadas, e muitas vezes, sem a presença do grupo completo, sendo necessária a comunicação das propostas via *e-mail*, ou através do *blog*, nas redes sociais.

Quanto ao ensino da poesia, principalmente no 2º ciclo da IA, ficou evidente o reconhecimento de aspectos relevantes para a formação dos alunos, como o desenvolvimento da sensibilidade e da expressão dos sentimentos e o conhecimento do mundo que ela possibilita.

A mudança na PP, ainda que pequena, foi notada na busca de novas estratégias de trabalho e afloraram mais intensamente no 2º ciclo: a adoção e o reconhecimento da importância do trabalho em grupo, a pesquisa orientada, a flexibilização das atividades propostas, que proporcionaram o interesse e a intensificação da produção dos alunos. O envolvimento dos professores refletiu-se no comportamento desses alunos, que passaram a envolver-se também.

Apesar de alguns sujeitos ainda afirmarem a impossibilidade de intervenção sobre a proposta curricular, na sua opinião, pré-estabelecida e obrigatória, praticamente todos encontraram formas de flexibilizá-la, caso contrário não teria sido possível o desenvolvimento, mesmo que parcial, da proposta do projeto.

Essas mudanças promoveram a consolidação e a aprovação da proposta do TC, assim como da integração curricular, pela transversalidade conseguida. Também a pesquisa

exerceu papel importante e relevante para o desenvolvimento profissional, mas, apesar disso, continua difícil, para os docentes, a gestão do currículo escolar.

Tendo em vista o interesse despertado pelo projeto em professores de outras disciplinas, que não a de Português, o resgate da poesia em sala de aula, sem a inserção da proposta interdisciplinar, talvez não tivesse sido possível. O texto poético, representado pelo poema ou pela letra de uma música, provocou o interesse em professores e futuros professores que sequer conheciam sua beleza e potencialidade didático-pedagógica.

Foi possível perceber-se também a potencialidade do TC e da integração curricular na promoção da prática pedagógica reflexiva, pois a interação concorre para o desenvolvimento contínuo do processo de ação-reflexão-ação, inclusive a dos alunos e com os alunos, que, segundo alguns sujeitos, acabam por perceber a interdependência disciplinar.

Esse aspecto foi percebido de tal forma, a ponto de os próprios professores afirmarem que, mesmo individualmente buscam romper com a prática fragmentada e acabam por promover uma espécie de transversalidade em suas disciplinas, junto a seus alunos. Por isso, apesar do discurso aplicacionista ainda presente em alguns depoimentos, há alguns avanços observados ao final do 2º ciclo, principalmente no reconhecimento por parte dos docentes da capacidade que os alunos têm de contribuir para o processo de ensino/aprendizagem, e também na aprovação do desenvolvimento de projetos pedagógicos como estratégia didática para construção de conhecimentos e ainda como aperfeiçoamento da PP. Não há dúvidas de que, apesar de todas as limitações, os professores tiveram um período mais criativo que foi seguido pelos alunos.

Apesar disso, continua havendo, por todas as limitações já apontadas, um isolamento docente que obriga os professores a um individualismo – “cada macaco no seu galho” – que em nada favorece o seu desenvolvimento profissional. Ao contrário, percebe-se um conformismo e uma resistência a mudanças mais significativas justificados pela culpabilização de um sistema, uma figura abstrata, por isso mesmo difícil de combater.

A participação dos estagiários no projeto, embora limitada nos dois ciclos, foi bem avaliada. Assim, tal como ocorreu no primeiro ciclo, alguns professores ainda os veem como colaboradores, auxiliares mesmo, nas atividades de sala de aula. Poucos reconhecem a importância da participação mais ativa dos universitários nas escolas, para a própria formação desse futuro professor.

Há uma concordância, porém, de que as licenciaturas, nas universidades, devem repensar seus modelos de estágio, como propõem Gatti e Barreto (2009), Marques (2003), Pimenta e Lima (2011), entre outros, incluindo seus estagiários em projetos interdisciplinares, numa parceria com a EB, proporcionando-lhes maior e melhor orientação, para que possam atuar com os professores titulares de forma mais ativa, como sugerem Canário (2001); Gatti e Barretto (2009); Libâneo (1998), entre outros, minimizando, dessa forma, o fosso ainda hoje existente entre teoria e prática, este sim, um grande desafio para a formação de professores.

Assim, ao final do projeto de investigação, desenvolvido através da IA, em dois ciclos, chegamos a algumas considerações a respeito da viabilidade de ações de formação através de projetos interdisciplinares, a partir das manifestações dos sujeitos desta investigação:

- A concordância sobre a importância do trabalho de formação no contexto escolar, desde que sejam oferecidas as condições necessárias para isso;
- A necessidade de reorganização dos tempos escolares, como propõem Fusari (2011); Arroyo (2000; 2007), entre outros;
- O espaço previsto em calendário escolar para que seja reservado tempo suficiente, além das ATPCs, para planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos, como propõe Fusari (2011).
- O protagonismo dos alunos através de sua maior participação na definição e construção dos projetos (Beane, 2003; Lampert & Ball, 2003);
- A manutenção da interdisciplinaridade através da implementação de projetos interdisciplinares permanentes, previstos no currículo da escola, como forma de aperfeiçoá-los.
- A humanização das relações interpessoais, como propõem Pimenta e Lima (2011);
- A parceria escola-universidade: com maior integração entre coordenador da universidade-professor da EB-estagiário.

- Melhor gestão curricular com a superação da passividade no tratamento do currículo escolar e com o rompimento do conformismo docente.

Trata-se, como vimos, de um processo gradativo e lento, impossível concluir em tão pouco tempo e com tantos obstáculos a superar. Há ainda, e por isso, um longo caminho a percorrer.

Considerações finais

Após o encerramento do projeto de investigação-ação e da análise dos dados obtidos nos dois ciclos realizados, torna-se possível reafirmar estudos teóricos realizados e algumas impressões iniciais.

Com relação à relevância do projeto de poesia desenvolvido, que tinha como um dos objetivos o resgate do ensino da poesia em sala de aula, foi possível perceber que, apesar de ser um gênero literário negligenciado nos programas curriculares brasileiros, o texto poético possui realmente grande potencialidade para atrair crianças e adolescentes do EF e do EM, fato esse constatado pelo interesse que seu estudo, da forma como foi abordado, despertou nos alunos que participaram da investigação. O próprio desempenho dos alunos, confirmado pelos participantes do projeto, bem como a apresentação dos trabalhos ao seu final, permite-nos afirmar que o ensino de poesia contribui para motivar os alunos para diversas aprendizagens, com o recurso à pesquisa, como aconteceu em diversas disciplinas participantes (História, Geografia, Arte, Inglês). Como afirma Postholm (2012), o desempenho dos alunos também tende a melhorar quando há um investimento na aprendizagem profissional dos professores, o que ficou comprovado neste estudo.

Por outro lado, a potencialidade da poesia em suas várias dimensões fez despertar emoções e sentimentos ao mesmo tempo que proporcionou o desenvolvimento de atividades de leitura e de produção de textos, envolvendo professores e alunos, promovendo a interação entre eles. Percebeu-se, isso sim, que, devido à sua complexidade, há, às vezes, algum preconceito em relação à poesia que desmotiva professores de fazerem-na entrar com mais frequência na sala de aula.

O fato de termos trabalhado o projeto de poesia com professores de diferentes disciplinas (História, Geografia e Arte, além de Português e Inglês), permitiu-nos perceber que esse gênero discursivo não precisa restringir-se ao ensino das línguas apenas. A poesia não deve ser ensinada (pelo menos não da forma tradicional), mas aprendida, apreciada e praticada.

Podemos, assim, afirmar que, na medida em que adotam estratégias próprias, os professores conseguem despertar o interesse de seus alunos, os quais, conseqüentemente, constroem um novo conhecimento. O importante é proporcionar o acesso dos alunos a essa linguagem simbólica, desafiadora e, de certa forma, subversiva que é própria da poesia, pois são essas mesmas as características de adolescentes e jovens ainda em idade escolar.

Por seu caráter transversal, a poesia pôde tornar-se, neste projeto, elemento integrador das diferentes disciplinas, apesar de ser a disciplinarização uma realidade difícil de superar, pois o sistema de ensino tem garantido sua manutenção e sua importância que, como afirma Morin (2000, p. 34), “deve ser reconhecida desde que estas [as disciplinas] contribuam para a ampliação da visão mais global das realidades e mantenham ligações solidárias com as demais disciplinas”.

O ensino da poesia mostrou-se, nesse contexto, uma alternativa na busca da integração curricular que, na perspectiva de Lenoir, tem-se mostrado indispensável à mudança da prática pedagógica, conservadora e ineficaz (de acordo com os resultados da avaliação obtidos tanto no âmbito interno quanto externo das instituições escolares), uma vez que se mantém um currículo que, além de não ser neutro (Apple, Arroyo, 2007; Roldão, 1999), é desconexo e linear (Alonso, 1998), como pudemos também observar.

Há seguramente um longo caminho a percorrer até que se alcance o patamar de integração desejado, pois, essa integração não se dá por um decreto-lei, não pode ser imposta, mas construída pelo coletivo, num processo que deve promover a interação e a empatia necessárias à consolidação de um projeto educacional consistente (Alonso, 1998; Zabala, 1987). Nesse percurso, algumas diretrizes (os PCNs) devem ser consideradas para que não se altere significativamente a proposta curricular nacional, mas deve-se levar também em conta as diferenças culturais no país, por isso, tais diretrizes não podem ser confundidas com padronização ou prescrição, como afirmam Arroyo (2007) e Pacheco (2003), tampouco devem ser flexibilizadas a ponto de passar a existir um currículo distinto para cada unidade escolar ou de promover ainda mais o afastamento teoria-prática em todos os níveis educativos (Macedo, 2006).

Entre as possibilidades de integrar disciplinas estão os projetos interdisciplinares, multi-polidisciplinares, transversais, rizoma (Gallo, 2000), ou em rede (Araújo, 2004; Garcia, 2000), não importa o método, mas a superação da fragmentação do conhecimento (Morin, 2000) e da falta de integração disciplinar (Severino, 1998), ainda presentes no ambiente escolar. Essa opção depende dos objetivos propostos pelo grupo docente e seu grau de amadurecimento, o que implica uma mudança na cultura individualista que ainda permeia o processo educativo, para uma cultura mais solidária (Macedo, 2006), que promova aprendizagens integradoras (Beane, 2003). Por isso, nossa opção pelo projeto

interdisciplinar (embora não concretizado plenamente como se observou nos resultados obtidos) e pelo trabalho colaborativo representou um importante passo para a interação docente, indispensável à elaboração e ao desenvolvimento das atividades coletivas (Nóvoa, 1995). Confirmou-se, nesta investigação, a importância da interação defendida pelos diversos autores, na medida em que, através dela, as diferentes opiniões e ideias de diversos sujeitos contribuem para o enriquecimento do processo de desenvolvimento profissional e consequentemente da construção do conhecimento, assim como possibilitam o reconhecimento das reais necessidades dos alunos, através da discussão coletiva sobre eles. A falta dessa cultura de colaboração, entretanto, que tem sido encarada como um obstáculo à mudança, como afirmam Andrade & Pinho (2010), é ainda uma realidade. Por isso, e mais do que nunca, é necessário promover a cultura interativa, que pode ser alcançada através de projetos de investigação-ação, em que professores atuem num clima de “reflexão partilhada”, como defende Sá-Chaves (2000, p. 82).

A partir dessa reflexão partilhada tornar-se-á possível romper com o ensino conteudista (Pacheco, 1996) que não leva ao desenvolvimento de habilidades necessárias à formação plena dos cidadãos. É preciso reverter o processo que torna os professores reféns do currículo, um quebra-cabeças de fragmentos disciplinares, cujas decisões ficam restritas ao nível central (Roldão, 1999) e pouca preocupação mostram com a diversidade cultural. Os professores precisam conscientizar-se do seu valor e tornar-se protagonistas no desenvolvimento curricular (Tomaz, 2007).

Dessa forma, o desenvolvimento curricular está intimamente relacionado à formação de professores (Roldão, 1999), especialmente à formação continuada, uma vez que professores já habilitados, de modo geral, tiveram uma formação conservadora, individualizada. Trata-se, entretanto, de oferecer uma formação que não se apoie na ideia de complementaridade da formação inicial como criticam Charlier (2001, in Marques, 2003) e Souza (2006), entre outros, mas que sirva para o contínuo desenvolvimento profissional e que leve em consideração a viabilidade da integração disciplinar. É necessário, assim, que se promovam programas de formação que tenham em conta a atualização e o aperfeiçoamento docentes e que ocorram no próprio ambiente de trabalho (Fusari, 2011), que contribuam para a construção e implementação de projetos curriculares conectados com a realidade escolar e que ao mesmo tempo instrumentalizem os professores para atuarem em quaisquer escolas e circunstâncias. Como vimos, essa formação torna-se mais eficaz se

realizada pelo viés do trabalho colaborativo, incentivando práticas e aprendizagens colaborativas (Nóvoa, 1995; 2009; Roldão, 1999; 2003), pois o processo de formação não ocorre individualmente, mas realiza-se através de uma rede complexa de interações (Habermas, 1987).

A reflexividade que buscamos será viável quando a escola se transformar em um espaço que efetivamente pense a Educação como instrumento de transformação social e que esteja disposta a construir, com sua equipe, de forma colaborativa e integrada, um projeto educativo emancipador, direcionado às necessidades de sua comunidade. Por isso, a formação de grupos de estudo, com espaço e tempo suficientes para a participação de todos, torna-se imprescindível nesse contexto, uma vez que “mudanças de mentalidade não se decretam, são amadurecidas num processo paciente e frágil, exigindo esforço, suporte, atenção e tempo” (Garrido, 2011, p. 13). As escolas devem, por isso, promover a cultura interativa (Fullan, 1996; Pacheco, 1996) que seja humanizada (Tavares, 2000; Pimenta, 2001) e solidária (Andrade & Pinho, 2010), e isso só será possível com o envolvimento de todos aqueles que compõem a comunidade escolar: equipe gestora, professores, coordenadores, funcionários, pais e alunos.

Nada há que obrigue uma escola a agir de forma alienada, que precise aceitar religiosamente todas as imposições a que está sujeita. Basta apoiar-se na própria legislação vigente e na sua flexibilidade. No Brasil, inclusive, a atual Constituição é considerada bastante progressista e a LDB da Educação Nacional tem como eixos, a autonomia, a avaliação e a flexibilidade (Demo, 1997), assim, cabe aos envolvidos no processo educacional conscientizarem-se e fazerem sua opção por uma sociedade mais justa e fraterna.

Acreditamos na defesa e na busca dessa educação emancipadora que somente a mudança de paradigma de formação pode promover. Devemos evoluir dessa educação tecnicista, fruto de um modelo positivista de formação para uma educação crítico-reflexiva que contribua para tornar as pessoas mais conscientes e solidárias, que sejam efetivamente sujeitos de suas próprias vidas. Por isso, esperamos que este projeto seja o bastão que, como “estafeta” (Carmo & Ferreira, 1998), carregamos e passamos adiante.

Bibliografia

- Abrantes, A. A. (2001). *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Educação da UNICAMP.
- Aguilar e Silva, V. M. de (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*, 15, 19-25.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1998a). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. P. Veiga (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.
- Alarcão, I. (1998b). O outro lado da competência comunicativa: a do professor. In I. Fazenda (Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus.
- Alarcão, I. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Alarcão, I. (2001b). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Coleção da Nossa Época (Vol. 104). São Paulo: Ed. Cortez.
- Alarcão, I. (2006). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.). *Isabel Alarcão percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., Andrade, A. I. & Santos, L. (2008). A aprendizagem por projecto na formação de educadores. *Educação*, 31(3), 210-216.

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alonso, M. L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola - uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. (Tese de doutorado em Currículo e Metodologia). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, N. (Org.). (2011). *Formação de professores – pensar e fazer* (11ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Alves, N. & Garcia, R. L. (Org.). (2000). *O sentido da escola* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves, S. A. (2011). *Supervisão do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amora, A. S. (1973). *Teoria da literatura* (8ª ed.). São Paulo: Clássico-Científica.
- Andrade, A. I. & Espinha, A. (2010). Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (Coord.), Álvares Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, Canha, M. B., Cardoso I., Espinha, A., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A.S., Sá, C., SÁ, S. & Santos, L. (2008). *Línguas & Educação: orientações para um projecto colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, C. D. (2008). *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.

- André, M. (2001). Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 51-64.
- Aranha, M. L. (1996). *História da educação*. São Paulo: Moderna.
- Araújo, S. M. (2003). A concepção de "pedagógico" em Anísio Teixeira. *Ver a educação*, 9, 39-49.
- Araújo, U. F. (2004). *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna.
- Araújo, U. F. (2008). Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, 19(2), 193-204.
- Arroyo, M. (2000) *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens* (9ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Arroyo, M. (2007). Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten year. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano.
- Barcelos, N. & Villani, A. (2006). Troca entre universidade e escola na Formação docente: uma experiência de Formação inicial e continuada. *Ciência & Educação*, 12(1), 73-97.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, M. de (2010). *Poesia Completa*. São Paulo. Editora Leya.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Traduzido por João M. Paraskeva. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, 3(63), 439-455.
- Boff, L. (1998). *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade* (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- Borges, J. L. (2002). *Este ofício de poeta*. Lisboa: Teorema
- Brandão, C. R. (1985). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Bruno, E. B. (1998). O trabalho coletivo como espaço de formação. In A. A. Guimarães et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada* (2ª ed., pp. 13-16). São Paulo: Loyola.
- Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores* (7ª ed.). Campinas: Papirus.
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar... o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Cachapuz, A., Praia, J., Gil-Pérez, D., Carrascosa, J. & Terrades, I.M. (2001). A Emergência da Didáctica das Ciências como campo específico de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 155-195.
- Candau, V. M. (1999). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes.
- Candau, V.M. (2000). A didática e a formação dos educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In V. M. Candau (Org). *A didática em questão* (13ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Candau, V.M. (2003). Formação continuada de professores: tendências atuais. In V. M. Candau (Org.). *Magistério, construção cotidiana* (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Canha, M. B. (2001). *Investigação em didáctica e prática docente: a recente pesquisa em didáctica das línguas estrangeiras em Portugal e o impacto dos estudos em didáctica de inglês língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado em Didáctica). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Caria, T. (1997). *O uso do conhecimento em contexto de trabalho: estudo etno-sociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa, 1992/94*. (Tese de doutoramento em Sociologia da Educação). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Carvalho, A. M., Moreno, E., Bonatto, F. R. & Silva, I. P. (2000). *Aprendendo metodologia científica: uma orientação para os alunos de graduação* (3ª ed.). São Paulo: O Nome da Rosa.
- Carvalho, A. R. (2006). *Transversalidade, Compreensão na Leitura e Gestão Flexível do Currículo* (Tese de doutoramento em Gestão Curricular). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cerrillo, P. C. & Atienza, A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Charlier, E. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In L. Paquay et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad, Eunice Gruman. (2ª ed. rev.). Porto Alegre: Artmed.
- Christov, L. H. (1998). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In A. A. Guimarães et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. (2. ed.). São Paulo: Loyola.
- Coelho da Silva, J. L. & Vieira, F. (2012). Aprender a ensinar antes de ensinar. Uma experiência na formação didática de futuros professores de Ciências. In L. García et al. (Eds.). *Memorias de X Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología: entretejiendo los hilos de la enseñanza de la Biología en una urdimbre emancipadora* (pp. 202-207). Córdoba: Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de La Argentina.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Cortesão, L. (1998). Da necessidade de vigilância crítica à importância da prática da investigação-acção. *Revista de Educação*, 7(1), 27-33.

- Cortesão, M. M. (2012). *O Ensino da poesia com quadro interativo – um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado em Didática). Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Costa, A.F. (2007). *Arqueologia da formação do professor: A nova ordem de discurso da educação nacional*. (Tese de doutoramento em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha R. B. & Prado, G.V. (2007). A produção do conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. *Educar*, 30, 251-264.
- Cunha, M.I. (1993). A Pesquisa Qualitativa e a Didática. In M. R. Oliveira. *Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa*. Campinas: Papirus Editora
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Demo, P. (1997). *A Nova L.D.B.: ranços e avanços* (2ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Demo, P. (2002). Professor e seu direito de estudar. In A. Shigunov Neto & L. S. B. Maciel (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus.
- Dias, R. E, & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1155-1177.
- Dias-da-Silva, M.H. (2005). Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*. 23(2), 381-406.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual escolar*. Coimbra: Almedina.
- Eco, U. (2001). *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eliot, T. S. (1991). *De poesia e poetas*. São Paulo: Brasiliense.

- Estrela, M. T. (2002). A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In A. Shigunov Neto & L. S. B. Maciel (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores* (pp. 141-172). Campinas: Papirus.
- Faver, S. (2008). Repeated Reading of Poetry Can Enhance Reading Fluency. *The Reading Teacher*, 62(4), 350-352
- Favriaud, M. & Vinsonneau, M. (2010). Ce que les élèves au Cycle 2 vivent et pensent avec la poésie intéresse-t-il la poétique autant que la didactique? *Le Français aujourd'hui*, (169), 49-61.
- Fazenda, I. (Org.). (1998). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus.
- Ferreira, A.M. (2000). *A narrativa de Branquinho da Fonseca: os lugares do conto*. (Tese de doutoramento em Literatura). Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.
- Fiorentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In M. de Moraes & C. Paz-Klava. *Comunidades interativas de aprendizagem*. Palhoça: UnisulVirtua123.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Trad. Artur M. Parreira. Lisboa: Monitor
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Fonseca, F.I. (1994) A urgência de uma pedagogia da escrita. In *Gramática e pragmática*. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino*. Porto: Porto Editora.
- Franco, M.A. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3), 483-502.
- Franco, M. L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano.

- Freire, P. (1985). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, C. V. (2000). O currículo em debate: Positivismo – Pós-modernismo. Teoria e prática. *Revista de Educação*, (1), 39-52.
- Frye, E. M., Trathen, W. & Schlagal, B. (2010). Extending Acrostic Poetry Into Content Learning: A Scaffolding Framework. *The Reading Teacher*, 63(7), 591-595.
- Fullan, M. (1996). Leadership for Change. En K. Leithwood, J. et al. (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp.701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente* (2ª ed.). Porto Alegre, Artmed.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fusari, J. C. (2011). Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In E. B. Bruno; L. R. de Almeida & L. H. Christov (Orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente* (11ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Gadotti, M. (1997). *Concepção dialética da educação – Um estudo introdutório* (10ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2) 3-11.
- Gadotti, M. (2002). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2003). Perspectivas atuais da educação. *Ver a educação*, 9, 15-24.
- Gallo, S. (2000). Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In N. Alves & R. L. Garcia (Orgs). *O sentido da escola* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

- García, C. M. (1992) A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Garcia, R. L. (2000). Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In N. Alves & R. L. Garcia (Orgs.). *O sentido da escola* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Garrido, E. (2011). Espaço da formação continuada para o professor-coordenador. In E. B. Bruno; L. R. de Almeida & L. H. Christov (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente* (11ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Gatti, B. A. (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379.
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí.
- Gebara, A.E. (2002). *A poesia na escola*. São Paulo: Editora Cortez.
- Geraldi, C., Messias, M. & Guerra, M. (1998). Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In C. Geraldi,

- D. Fiorentini & E. Pereira (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Gómez, A. P. (1992) O Pensamento Prático do Professor – a formação do Professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gonçalves, M. A. S. (1999). Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*, 20(66), 125-140.
- Gonçalves, M. L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. (Tese de doutoramento em Didáctica). Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Grundy, S. (1993). *Curriculum: Product or Praxis*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guedes, M.G., Lourenço, J.M., Filipe, A.I., Almeida, L. & Moreira, M.A. (2007). *Bolonha – Ensino e aprendizagem por projecto*. Famalicão: Centro Atlântico.
- Gusmão, M. (1999). Da literatura como transporte e travessia dos tempos. Algumas notas sobre a historicidade da literatura. In M. I. Rocheta & M. B. Neves (Orgs.). *Ensino da Literatura: Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos e Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Habermas, J. (1990). *Pensamento pós-metafísico – Estudos filosóficos*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: McGraw-Hill.
- Hernández, F. (1998). A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio - revista pedagógica*, 1(4), 9-13.
- Hernández, F & Ventura, M. (1999). *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Iser, W. (1996). *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34.
- Jakobson, R. (2003). *Linguística e comunicação*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.
- Jauss, H. R. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática.
- Jean, G. (1989). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M.F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kelly, A. (2005). “Poetry? Of course we do it. It’s in the National Curriculum.” Primary children’s perceptions of poetry. *Literacy*, 39(3), 129-134.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus.
- Korthagen, F. A. (2011). Making teacher education relevant for Practice: the pedagogy of realistic teacher education. *ORBIS SCHOLAE*, 5(2), 31–50.
- Korthagen, F. A. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade e Culturas*, (36), 141-158.

- Lajolo, M. (2001). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (6ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Base da Legislação Federal.
- Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o Ensino de 1º. e 2º. Graus. Base da Legislação Federal.
- Lei complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. São Paulo:
- Lenoir, Y. (1998). Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In I. Fazenda (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus.
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, (24), 113-147.
- Libâneo, J. C. (2011). Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In S. G. Pimenta (Org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (6ª. ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Lima, E. C. (2007). Currículo e desenvolvimento humano. *Indagações sobre Currículo*. Brasília, Ministério da Educação.

- Lima, J. A. de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas - estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Locke, J. (1999). *Ensaio acerca do entendimento humano* (5ª ed.). Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultura.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher – a sociological study*. Chicago e London: The University of Chicago Press.
- Luckesi, C. (2001). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (2005). *Tendências pedagógicas na prática escolar* (21ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ludke, M. & André, M. (2005). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU
- Macedo, E. (2006). Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 98-113.
- Magalhães, M. C. (1994). Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professores. *Trabalho Linguagem e Aplicação*, 23, 71-78.
- Marques, M. O. (2003). *Formação do Profissional da Educação* (4ª ed.). Rio Grande do Sul: UNIJUI.
- Martin, M-C. & Martin, S. (1997). *Les poésies, l'école*. Paris: Presses Universitaires de France – PUF.
- Martin, S. (2010). Les poèmes au coeur de l'enseignement du français. *Le Français Aujourd'hui* (169), 3-4.
- Martins, F. de O. (2008). *Formação para a diversidade linguística: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. (Tese de doutoramento em Didática) Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

- Matos, M. V. (1999). As funções da Literatura. In M. I. Rocheta & M. B. Neves (Orgs.) *Ensino da Literatura: Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos e Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- McCall, A. L. (2004). Using Poetry in Social Studies Classes to Teach about Cultural Diversity and Social Justice. *The Social Studies*, 172-176.
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. *São Paulo em perspectiva*, 14(1), 98-110.
- Mendes Sobrinho, J. A. (org.). (2007). *Formação e práticas pedagógicas: diferentes contextos de análises*. Teresina: EDUFPI.
- Mercado, L. P. (1999). *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió, EDUFAL.
- Mészáros, I. (2005). *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editora.
- Minayo, M. de S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (7ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação (2001). *Plano Nacional de Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP.
- Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Ministério da Educação (2002). *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de Fevereiro de 2002. Brasília.
- Ministério da Educação (2002). *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de Fevereiro de 2002. Brasília.

- Ministério da Educação (2003). *Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores: toda criança aprendendo*. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Brasília: MEC/SEIF.
- Moisés, M. (1967). *A criação literária: Introdução à Problemática da Literatura*. São Paulo: Melhoramentos.
- Moisés, M. (2012). *A criação literária – Poesia e Prosa*. São Paulo: Cultrix.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: processos de (co-)construção de conhecimento profissional* (Tese de doutoramento em Ciências da Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Morin, E. (2000). Articular os saberes. In N. Alves & R. L. Garcia (Orgs.). *O sentido da escola* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya (10ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2008). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento* (15ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E., Motta, R. & Ciurana, E.R. (2004). *Educar para a era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humanos*. Trad. Sérgio Pereira. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neves, R. J. (2008). A transversalidade da língua portuguesa: representações de supervisores de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico. In C.M. Sá & M. E. Martins (Orgs.). *Actas do Seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). *Professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação* (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27-28 de Setembro de 2007.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa. Educa.
- Oliveira, M. R. (1992). *A Reconstrução da Didática – Elementos Teórico-Metodológicos*. Campinas. Papirus.
- Ortega y Gasset, J. (1971). *A Rebelião das Massas*. Trad. Herrera Filho (3ª ed.). Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis* 22. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares. Referências para análise*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Paz, O. (1982). *O arco e a lira* (2ª ed.). Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Pereira, J. C. (1999). Para (re)definir e ensinar literatura. V.V.A.A. *Estudos de Literatura Portuguesa*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

- Pereira, J. E. (2008). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In J. D. Pereira & K. M. Zeichner (Orgs.). *Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pereira, M. A. & Albuquerque, M.F. (2004). Caminhos da Criatividade na produção escrita dos alunos: contributos para uma didáctica possível da Poesia. In M. H. Sá, M. H. Ançã & A. Moreira (Coords.). *Transversalidade em didáctica das línguas - Estudos temáticos 2* (pp. 103-115). Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. G. Thurler et al. *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Piconez, S. C. (Coord.). (2005). *A prática de ensino e o estágio supervisionado* (11ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Pimenta, S. G. (2000). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2011a). Para uma resignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In S. G. Pimenta. *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2011b). Pesquisa-ação crítico-colaborativa. In S. G. Pimenta, E. Ghedin & M. A. S. Franco (Orgs.). *Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. (2011). *Estágio e Docência* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Placco, V. M. & Silva, S. (2011) A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In E. B. Bruno, L. R. de Almeida & L. H. Christov (Orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente* (11ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Platão. *República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1997.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers’ professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429
- Prado, G. V. & Ayoub, E. (2014). PIBID-Unicamp: criando uma nova cultura de valorização da profissão docente. In G. V. do Prado & E. Ayoub (Orgs.). *Formação docente em diálogo* (V. 1). Campinas: Edições Leitura Crítica.
- Pramling, N. (2009). Introducing poetry-making in early years education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 377-390.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Trad. João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. (1995). *O conhecimento da Literatura – Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, J.M. (2009). *A Poesia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: das Orientações curriculares às decisões docentes* (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ricardo, C. (1968). *Jeremias sem-chorar*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Rios, T. A. (2003). *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, (13), 108-126.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – as questões dos professores* (5ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(2), 138-177.
- Romanelli, O. (2003). *História da educação no Brasil (1930-1973)* (28ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva – A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro.
- Sampieri, R.H., Collado, C.F. & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª ed.). Trad. Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner e Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142

- Santiago, R. A. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sardinha, M.G. (2008). A leitura na Escola. A Escola em leitura. In C. M. Sá & M. E. Martins (Orgs.). *Actas do Seminário Transversalidade da Língua Portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. Universidade de Aveiro.
- Saviani, D. (2004). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In D. Saviani et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Saviani, D. (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, 9(1), 7-19.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Sena, R. (2007). Reflexões sobre poesia e ensino. *Máthesis: Revista de Educação*. Jandaia do Sul, 8(1), 33-65.
- Severino, A. J. (1986). *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU.
- Severino, A. J. (1998). Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: O saber como intencionalização da prática. In I. Fazenda (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus.
- Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth. *Teaching. Educational Research*, 17(1), 4-14.

- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: PNEP Ministério da Educação.
- Simões, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXIV.
- Smith, J. (1994). *Critical perspectives on educational leadership*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
- Sousa Santos, B. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências* (15ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (Org.). (2001). *Globalização – fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Souza, D. T. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3).
- Spina, S. (1967). *Introdução à Poética Clássica*. São Paulo: FTD.
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes Ltda.
- Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Thiollent, M. (2005). *Metodologia da pesquisa-ação* (14ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Thurler, M. G. (2002). Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In P. Perrenoud, M. G. Thurler et al. *As competências para ensinar no*

século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed.

Tomaz, A. C. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores* (Tese de doutoramento em Supervisão de Professores). Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições ASA.

Valdemarin, V. T. (2004). Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In D. Saviani et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Veiga, I. A. & Ávila, C. d'. (Orgs.). (2012). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2ª. ed. Campinas: Papirus.

Veiga, I. A. & Viana, C. M. (2012). Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In I. A. Veiga & E. F. Silva (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores* (3ª. ed.). Campinas: Papirus.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 29(105), 197-217.

Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum arena*, 2, 9-25.

Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

Wertheim, J. & Cunha, C. (2000). *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO.

Wilson, A. (2005). Signs of progress?: reconceptualising response to children's poetry writing. *Changing English*, 12(2), 227-242.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Zeichner, K. M. (1993). Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In K. M. Zeichner. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Trad. A. J. C. Teixeira, M, J.Carvalho e M. Nóvoa. Lisboa: Educa.

Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. London: The Falmer Press.

Pesquisa na web

Aristóteles. *Poética*.

Disponível em: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/poetica.pdf>.

Gebara, A. E. (2009). *O ensino singular dos gêneros poéticos – reflexões e propostas*. São Paulo: USP, 269p. (Tese de doutoramento). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metologias.PDF

Ghedin, E. (2009). *Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade*.

Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>.

Jordão, R. S. (2004). A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: *Reunião Anual da ANPED*, 27, Caxambu-MG. Anais eletrônicos. Caxambu: ANPED.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes//27/gt08/t0816.pdf>.

Matos, J. F. (2004). *Investigação-acção*. Disponível em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acao.ppt>

Pacheco, J. A. (2000). *Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica*. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381>.

Pereira, P. C. & Galeão, T. F. (2003). *Experiências de terreno na formação inicial de professores*. Universidade de Lisboa. Disponível em:

[www.educ.fc.ul.pt/.../Paula-Tania\(Exp.-Terreno-vf\).d](http://www.educ.fc.ul.pt/.../Paula-Tania(Exp.-Terreno-vf).d)

Ribeiro, K. E. (s/d) *Formação continuada de professores: O contexto da escola pública*. Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação. Disponível em:

http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/klingere_ribeiro_formacao_continuacao.pdf. Acesso em 14/03/2013

- Sá, C. M. (2012) Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA Revista Científica ESEC - Português: Investigação e Ensino*. Número temático – dezembro. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf>
- Silva, J. L. & Vieira, F. (2012). *Aprender a ensinar antes de ensinar. Uma experiência na formação didática de futuros professores de Ciências*. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20672/1/Coelho da Silva %26 Vieira Aprender a Ensinar Antes de Ensinar VCIEB 202.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20672/1/Coelho_da_Silva%26_Vieira_Aprender_a_Ensinar_Antes_de_Ensinar_VCIEB_202.pdf).
- Smith, M. K. (2009). *Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice', the encyclopedia of informal education*. Disponível em: www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice - a brief introduction*. (Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>).